

Université de Zagreb

Faculté des lettres et des sciences humaines

Département d'études romanes

**L'UTILISATION DU TEXTE DRAMATIQUE DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FLE - extrait d'*Ubu Roi* d'Alfred Jarry**

Mémoire

Student : Antonia Hrgović

Mentor : DSc Ivana Franić

Komentor : DSc Maja Zorica Vukušić

Zagreb, septembre, 2016

Table des matières

1.	Introduction.....	7
2.	La littérature dans la classe de FLE.....	8
2.1.	La pratique et la motivation dans le domaine de la littérature	9
2.2.	Vers l'autonomie en lecture et l'autonomie communicative et personnelle	10
3.	Les éléments de la culture et de la civilisation dans la littérature	12
4.	Les objectifs de l'utilisation des textes dramatiques en classe de FLE.....	13
4.1.	Dramatisation – une démarche dynamique pour introduire une « communication globale »	14
4.2.	Apprenant : « acteur social » engagé dans une communication affective	16
4.3.	Paroles qui trahissent : Gestes, mimiques et corps	17
4.4.	Variabilité du « je » : Simulations et jeux de rôles	18
5.	Ubu Roi dans le cadre du théâtre de l'absurde	20
5.1.	Ubu Roi : malice hilarante	20
5.2.	Théâtre Alfred Jarry et trois –ISME à la base du théâtre de l'absurde	21
5.3.	Théâtre de l'absurde	23
5.3.1.	Les antihéros	24
5.3.2.	La scène négligée mais vivante	25
5.3.3.	La langue « anarchique ».....	25
5.3.4.	Un public engagé	26
5.3.5.	Le théâtre cruel avec un but humaniste.....	27
5.4.	L'esprit du cabaret soutenu par l'humour carnavalesque	28
5.4.1.	Cabaret rebelle	28
5.4.2.	Carnaval rabelaisien	29
6.	La représentation des textes dramatiques dans les méthodes de FLE	31
6.1.	Extrait de La guerre de Troie n'aura pas lieu de Jean Giraudoux : méthode Panorama 4.....	32
6.2.	Extrait de Cantatrice chauve d'Eugène Ionesco : méthode Edito B2	33
6.3.	Extrait de Rhinocéros d'Eugène Ionesco : méthode Alter Égo 3	35
7.	Propositions d'une dramatisation en classe de FLE à partir d'un extrait d'Ubu Roi	36
7.1.	Proposition d'une dramatisation n° 1	40
7.2.	Proposition d'une dramatisation n° 2	50
7.3.	Proposition d'une dramatisation n° 3	59
7.4.	Proposition d'une dramatisation n° 4	67
7.5.	Analyse des propositions d'une dramatisation en classe de FLE	74
8.	Conclusion	76

Références bibliographiques	78
-----------------------------------	----

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

**UPORABA DRAMSKOG TEKSTA U NASTAVI
FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA – isječak iz *Kralj Ubu*
Alfreda Jarryja**

Diplomski rad

Student : Antonia Hrgović

Mentor: DSc Ivana Franić

Komentor: DSc Maja Zorica Vukušić

Zagreb, rujan, 2016.

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada je ukazati na efikasnu prednost primjene dramskog teksta kao značajne pedagoške potpore u nastavi francuskog kao stranog jezika. Primjena dramskog teksta u didaktičkoj okolini pruža kompletniju i širu sliku funkcioniranja i strukture jezika, kao i autentične prilike za njegovo neposrednije korištenje u njegovom kulturno-društvenom kontekstu, što pozitivno utječe na motivaciju učenika. Jezik se može shvatiti kao instrument kojim se prenose kulturni obrasci i jedinstveno iskustvo čovjeka, ispisano u njegovoj književnoj građi. Stoga je književnost, s dramskim tekstom kao jednom od svojih vrsta, jedan od presudnih elemenata u prikazu autentične uporabe jezika. Dramski tekst, kao dinamično didaktičko sredstvo, dinamizira i sam proces usvajanja stranog jezika, potičući na autentičnu interpretaciju njegova sadržaja, gdje je učenik spontano priveden koristiti svoj glas i neverbalnu stranu izražaja kako bi taj isti tekst 'oživio' kroz lik dramskog teksta kojeg interpretira. Smjernice konkretne didaktičke eksploatacije dramskog teksta u pedagoškoj sredini predložene su u obliku četiri nastavna plana, sa zasebnim pedagoškim ciljem njihova izvođenja. Pedagoški ciljevi zamišljeni su na način da pridonose komunikacijskoj kompetenciji učenika, posebno njegovom pismenom razumijevanju i usmenom izražavanju, a u njihovu kreiranju izabrano je didaktičko polazište u samoj kazališnoj vrsti odabranog baznog pedagoškog materijala (*teatar apsurda*), kao i u stvarnoj uporabi dramskog teksta u tri odabrana udžbenika francuskog jezika. Preko pedagoškog oslonca u formi dramskog teksta, učenik dobiva uvid u konkretnu, 'živu', uporabu jezika što ga potiče na veću angažiranost tijekom čitavog procesa usvajanja jezika, posebno u njegovom dijelu dramske izvedbe s didaktičkom pozadinom. Iz tog razloga su za pedagoške ciljeve u nastavnim planovima u ovom diplomskom radu odabrani oni jezični segmenti koji potiče znatiželju i interes učenika, a koji uključuju i lingvističko, no prije svega, kulturno polje ostvaraja jezika: vokabular, humor, intonacija i neverbalna komunikacija.

Dramski tekst dopušta uvid u funkcioniranje i uporabu jezika izvan njegova striktno didaktičkog okvira, potičući na taj način otvoreniji i dinamičniji pristup njegovu razumijevanju i korištenju, što ga čini jednim od djelotvornijih autentičnih dokumenata u nastavi francuskog kao stranog jezika, dovoljno motivirajućeg za same učenike, te s dovoljno širokim mogućnostima njegove konkretne didaktičke uporabe za nastavnike francuskog jezika.

Ključne riječi: dramatizacija, dramski tekst, francuski kao strani jezik, humor, intonacija, književnost, kultura, motivacija, nastavni planovi, neverbalna komunikacija, teatar apsurda, vokabular

1. Introduction

Ce mémoire a l'intention de souligner et mettre en valeur le texte dramatique comme un support pédagogique très efficace en classe de FLE, en démontrant les avantages de l'utilisation de la dramatisation qui contribuent à l'acquisition du FLE. Dans son fond, le texte théâtral est avant tout une œuvre littéraire, ce qui est expliqué dans le premier chapitre *La littérature dans la classe de FLE*. La littérature représente une manifestation de la langue, de la culture et de la civilisation et doit être donc indispensable dans l'enseignement du FLE. C'est pour cette raison que le chapitre suivant, *Les éléments de la culture et de la civilisation dans la littérature*, retrace ces éléments spécifiques en cours de la revalorisation de la littérature dans l'enseignement du FLE. Ce qui suit c'est l'évaluation du texte dramatique s'appuyant sur des objectifs spécifiques pendant sa mise en œuvre, ce qui est illustré dans le chapitre *Les objectifs de l'utilisation des textes dramatiques*. Ce chapitre montrera les bénéfices de l'utilisation du texte dramatique dans l'enseignement du FLE qui fonctionne comme un moyen pour une communication réussie. Pour mieux comprendre le texte travaillé, le chapitre *Ubu Roi dans le cadre du théâtre de l'absurde* examinera les détails portant sur cette œuvre théâtrale spécifique, ce qui comprend son époque et genre littéraire, son auteur et les caractéristiques générales de l'œuvre (la langue, les personnages, l'intrigue, le sens). Pour la partie pratique, une recherche sur la représentation des textes dramatiques dans les méthodes de FLE est effectuée dans le chapitre *La représentation des textes dramatiques dans les méthodes de FLE*, où on fournira des exemples de l'utilisation concrète d'un texte dramatique en classe de FLE. Le chapitre *Propositions d'une dramatisation en classe de FLE à partir d'un extrait d'Ubu Roi*, se penchera aussi sur le travail pratique en proposant des pistes de travail en situation didactique du FLE sous forme de différents plans de leçons, chacun ayant l'objectif spécifique à partir d'un fragment du texte théâtral *Ubu Roi*. Le sous-chapitre *Analyse des propositions d'une dramatisation en classe de FLE* donnera un soutien méthodique et analytique aux propositions des dramatisations précédentes, en dévoilant la nature de choix de leurs intentions didactiques. Enfin, en s'appuyant sur toutes les substances théoriques et pratiques travaillées dans le mémoire, on sera prêt à délivrer une conclusion par rapport au privilège général de l'utilisation du texte dramatique dans l'enseignement du FLE.

2. La littérature dans la classe de FLE

Le texte littéraire se prend pour un outil très efficace et pratique en didactique du FLE, à travers lequel on découvre différentes possibilités de fonctionnement d'une deuxième langue (Pradas, 2003 : p. 1). Comme un lieu de « croisement des données du texte avec les connaissances, la culture et la personnalité d'un lecteur » (Gruca, 2009 : p. 175), un texte littéraire représente une occasion de perfectionner la langue de son côté linguistique ainsi que d'explorer et d'acquérir les données culturelles d'une langue étrangère (Cuq, Gruca, 2005 : p. 418).

À travers les différentes méthodologies au fil des années, la place de la littérature en classe de FLE varie selon la méthode donnée. La méthode directe à la fin du XIXe siècle avec la méthode active dans les années 1920 voit dans un texte littéraire une opportunité pour une « étude de la civilisation » (Puren, 1988 : p. 184 cité par Farina- Gravanis, 2009 : p. 204). Pour ces approches, un texte littéraire représentait un « texte de base » (Farina- Gravanis, 2009 : p. 204) pour travailler les différents objectifs didactiques. Les méthodes audio-orale et audio-visuelle négligent le texte littéraire dans sa didactique jusqu'à l'approche communicative dans les années 1980, qui reconnaît dans le texte littéraire son caractère authentique et le traite dans le cadre de cette spécificité dans l'enseignement des langues (*ibid.*). Farina- Gravanis (2009) remarque les efforts du *Cadre européen commun de référence* qui considère « des finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (2001 : p. 47) d'un texte littéraire.

Le document littéraire en classe de FLE devrait être conçu aussi comme un lieu d'apprentissage où on permet à des étudiants de faire connaissance d'une langue étrangère de tous ses côtés : grammaticaux, acoustiques, phonétiques, graphiques, lexicaux et culturels (Peytard et alii : 1982). Jean- Michel Adam (1991) dans son œuvre *Langue et littérature* cite Besse selon qui le texte littéraire est « plus approprié que la plupart des documents authentiques » (p. 7), et c'est à l'aide des documents authentiques qu'on fait la connaissance plus profonde de FLE. En considérant des traits culturels et civilisationnels, « une didactique des documents littéraires de langue étrangère » doit aussi activer les connaissances des apprenants antérieurement acquises par rapport aux textes littéraires travaillés en leur langue de départ (Peytard et alii : 1982). On traduit cette dernière démarche comme un effort qui permet d'établir des parallèles entre les deux langues ainsi qu'une ouverture envers une culture différente, ce qui approfondit la connaissance de nos propres marqueurs de civilisation

tout en donnant de la lumière au contexte culturel étranger. Cuq et Gruca (2005) réfléchissent sur le texte littéraire en l'observant comme une contribution à l'éducation générale et au développement personnel d'un individu et comme correspondant à « tous les critères de la formation de l'honnête homme, finalité souveraine du système éducatif ». Finalement, par la proposition d'un document authentique en classe de FLE on fait immédiatement connaître à des apprenants une langue vivante, qui sert à contribuer à la motivation ainsi qu'à l'intérêt pour la langue étudiée dans son vaste champ de l'appropriation de ses points cruciaux.

Dans les sous-chapitres suivants on étudiera l'interface de la pratique littéraire et de la motivation des apprenants en cherchant à désigner comment on profite d'un texte littéraire de ses côtés communicatifs, qui mènent à l'enrichissement de la compétence de lecture d'un apprenant ainsi qu'à une autonomie plus vaste par rapport à ses compétences personnelles et d'interaction.

2.1. La pratique et la motivation dans le domaine de la littérature

L'engagement littéraire en classe de FLE demande l'application personnelle d'un étudiant à plusieurs niveaux. Il est invité à réfléchir sur modalités d'exploitation de la littérature pas seulement à un niveau textuel, mais aussi à un niveau discursif, énonciatif, fonctionnel, etc. Dans ce sens, Voulgaridis (2009) voit l'enseignement de la littérature comme un phénomène qui devrait consister à faire acquérir aux apprenants des compétences communicatives langagières suivantes : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. En élaborant son concept Voulgaridis (2009) suggère un texte littéraire faisant découvrir aux apprenants « une esthétique », « un mode de pensée », « un savoir-faire » et « un savoir-être » ce qui correspond à l'objectif général, « comprendre et élargir ses compétences générales », et incite à mieux comprendre notre propre contexte de départ (culturel, linguistique, social) en établissant des comparaisons entre une langue maternelle et une langue étrangère, ce qui correspond à l'objectif spécifique d'une « prise de conscience interculturelle ». Généralement, par la littérature on rend des apprenants plus réceptifs aux données littéraires et on encourage à comprendre et à analyser un texte littéraire d'une façon appropriée et générale (Cuq, Gruca, 2005 : p. 426). Le domaine de la littérature offre aussi la stimulation de l'imagination, qui est

pris pour un facteur important dans la formation des jugements et des critiques de la part des apprenants dans le but de devenir plus tard capables d'articuler leur opinion ou de réfléchir sur un thème particulier (Galani, 2009 : p. 264). À côté des buts didactiques particuliers à exécuter lors d'une classe de FLE, un enseignant pendant un choix d'un texte littéraire doit aussi prendre en considération l'âge, le niveau langagier et l'inclination des apprenants (Voulgaridis, 2009 : pp. 294- 295).

Pour revenir à la première constatation de ce sous-chapitre qui porte sur l'implication personnelle de l'apprenant dans l'acquisition du FLE, en considérant la littérature comme un moyen didactique qui occupe le côté affectif et émotionnel d'un apprenant, on va proposer qu'elle construit un outil décisif dans l'application personnelle des apprenants dans leur apprentissage d'une langue étrangère (Galani, 2009 : p. 264), en les rendant plus motivés de cette façon- là. L'implication affective des apprenants les aide à mieux mémoriser un contenu spécifique, ce qui termine toujours par la curiosité et l'augmentation de la motivation chez les apprenants, car ils sont soustraits à s'engager d'une façon plus dynamique, profonde et personnelle par rapport à une pièce littéraire particulière. En activant la compétence de compréhension et la compétence de l'expression orale par une proposition littéraire en classe de FLE, un apprenant se sent invité à former son approche personnelle envers un texte littéraire, en choisissant de cette façon son attitude personnalisée par rapport à l'acquisition. Cette sorte de liberté rend l'apprenant plus autonome et plus confiant dans l'appropriation et l'utilisation d'une langue étrangère. En même temps que l'apprenant réfléchit sur l'aspect stylistique, textuel et grammatical d'un matériel littéraire, il s'exhorte au réfléchissement du 'sens' du texte exposé, ce qui active sa curiosité, son logique et ses aptitudes de cerner son opinion et d'émettre sa position personnelle ainsi que d'exprimer ses sentiments. Il est amené de cette manière-là à s'engager dans le travail didactique pas seulement de son côté rationnel mais aussi donc de son côté émotionnel, ce qui le rend beaucoup plus motivé dans l'utilisation concrète d'une langue étrangère.

2.2. Vers l'autonomie en lecture et l'autonomie communicative et personnelle

En engageant « la personnalité toute entière de l'apprenant » (Gruca, 2009 : p. 182), la littérature favorise son autonomie (Cuq, Gruca, 2005 : p. 420). La lecture permet d'utiliser les connaissances langagières des apprenants antérieurement acquises, ce qui

facilite la « construction du sens » (Cuq, Gruca : 2005). D'après Proscolli (2009) il s'agit d'une 'action' didactique par lequel on lie notre travail rationnel et pratique sur la langue aux possibilités créatives de son exploitation, ce qui accroît le plaisir de l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi « le plaisir de la lecture » (Vlachou, 2009 : p. 198). Proscolli (2009) s'applique pour la lecture à cause de sa capacité d'animer les compétences « d'analyse et de réflexion sur les textes » des apprenants qui s'approchent à devenir des lecteurs indépendants, effectifs et méthodiques. Par la réflexion sur un texte littéraire en langue étrangère, on réfléchit aussi le texte dans son contexte culturel et civilisationnel. Dans l'analyse du texte on construit inconsciemment les liaisons entre notre culture et littérature de départ- tout cela contribuant à notre compétence lectorale ainsi qu'à notre capabilité générale d'empathie et de critique. À travers des stratégies lectorales, on fait connaissance d'un texte littéraire en examinant pas seulement son côté linguistique mais aussi donc de son côté culturel, ce qui contribue à la curiosité des apprenants comme de futurs lecteurs autonomes. La compétence communicative commence par la compétence en lecture qui active la créativité et l'imagination des apprenants (Kiyitsioglou- Vlachou, 2009 : p. 192), ce qui leur permet de gagner plus d'autonomie et de cerner leur « esprit critique ». En tant que « document de communication » (Cuq, Gruca, 2005 : p. 417), un texte littéraire présente des opportunités pour travailler « la parole en situation » (*ibid.* : p. 415). La diversité des registres et des styles dans un texte littéraire peut aider les apprenants par rapport à « l'acquisition du vocabulaire », à « l'automatisation des structures morphosyntaxiques », au « développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles » et à « l'appropriation linguistique » (Galani, 2009 : p. 264).

Proscolli (2009) introduit l'expression *la communication littéraire* qui se caractérise par la complexité des modèles énonciatifs et suscite un dialogue entre l'apprenant et le texte. Le texte littéraire met en relief un dialogue en privilégiant le domaine d'affectivité des apprenants (Kiyitsioglou- Vlachou, 2009 : p. 198) en laissant assez d'espace pour des discussions sur un thème littéraire et les goûts littéraires ainsi que sur le comportement et les caractéristiques des personnages. L'ouverture des textes à plusieurs interprétations possibles met la discussion et l'interaction en langue étrangère au centre d'une classe (Galani, 2009 : p. 264). En tant que forme de communication, un texte littéraire représente « un stimulus de réflexion sur la communication humaine » (Proscolli, 2009 : p. 131). Lorsqu'on fait connaissance d'un texte littéraire en langue étrangère, on apprend des

modes d'interaction et des phrases ou des expressions spécifiques d'une langue au sein de sa culture donnée- on apprend donc immédiatement des façons de communiquer en langue étrangère. Grâce à son authenticité, la littérature permet d'illustrer ces façons de communication d'une manière naturelle et vraisemblable. Cet aspect authentique d'un texte littéraire donne aux apprenants une occasion à se familiariser avec la langue et à augmenter leur curiosité et leur engagement personnel, car il leur permet d'examiner une langue en dehors de sa forme strictement didactique. En communiquant avec un texte littéraire, c'est-à-dire, en l'étudiant de ses côtés linguistique, sémiotique, grammatical et culturel, on apprend à communiquer en langue étrangère à un niveau général et universel.

3. Les éléments de la culture et de la civilisation dans la littérature

La littérature est perçue comme « un lieu de confrontation de valeurs culturelles et civilisationnelles » (Cuq, Gruca : 2005). La littérature transmet par la langue comme son instrument les schémas culturels ainsi que l'expérience humaine. La littérature en tant que document authentique met au centre la dimension de la culture et de la civilisation d'une langue donnée. Pour Serghini (2011) la littérature représente « le dialogue entre les cultures ». Ce dialogue se réalise entre la culture de départ de l'apprenant et la culture acquise. Au cours de l'enseignement des éléments de la culture en classe de FLE, on assiste au processus d'établissement des liaisons entre la culture initiale des apprenants et la culture étrangère. Les apprenants se sentent invités à former des comparaisons et des parallèles entre une culture déjà connue et une culture enseignée- un mouvement qui les rend plus conscients de leur culture et plus ouverts et curieux envers une culture différente. Leur curiosité s'effectue d'une façon spontanée et se manifeste dans leur manière de poser des questions, de commenter à voix haute les différences et de réfléchir sur les analogies entre deux langues différentes. En activant les connaissances qu'ils possèdent déjà sur leurs faits culturels, ils se mettent sur la bonne voie pour un savoir universel et ouvert sans préjugés. Un texte de genre littéraire doit situer l'écrivain et le texte dans son contexte historique et social (Peytard et alii, 1982 : p. 30). De cette manière, une langue trouve son terrain et se fait présenter à l'apprenant dans

toute sa complexité- non seulement de celle de la complexité au niveau du texte ou de la grammaire, mais aussi dans son contexte social et civilisationnel. Par là, l'apprenant obtient une image plus complète de la langue et, de plus, sa motivation augmente dans le domaine de la compréhension et de l'appropriation de cette langue. Un texte littéraire offre plusieurs possibilités d'interprétation et de compréhension du texte (Kiyitsioglou- Vlachou, 2009 : p. 193), ce qui mène à une opportunité d'accepter d'une façon plus tolérante et plus efficace la différence et « l'autre » dans la vie de chaque jour. L'expérience de l'autre constitue des « visions plurielles du monde »¹. En étudiant une culture inconnue on apprend davantage sur la nôtre, c'est-à-dire sur notre propre identité. C'est donc par la connaissance et le respect de l'autre, que l'on renforce notre identité (Farina-Gravanis, 2009 : p. 210).

En citant Benamou (1971) on va dire qu'il prend la littérature pour « le meilleur véhicule de valeurs culturelles » (p. 100). Selon lui, il s'agit de « vivre la langue dans sa réalité concrète » (*ibid.*). Là, on parle d'une « pédagogie de la découverte » (Cuq, Gruca, 2005 : p. 426), car l'enseignant fait découvrir à l'apprenant un texte avec toutes ses données linguistiques et culturelles. Ces « références aux réalités extra-linguistiques » (Cuq, Gruca : 2005), en l'occurrence les réalités portant sur les données culturelles et civilisationnelles d'une société, construisent « une compétence culturelle, tout au service d'un enseignement de la communication ».² Par l'enseignement de la langue on ne peut pas donc éviter l'enseignement de la civilisation. La fonction de la littérature reste alors de donner du contexte aux connaissances linguistiques en les actualisant et en les mettant en parallèle aux traits de la civilisation donnée.

4. Les objectifs de l'utilisation des textes dramatiques en classe de FLE

Outre les objectifs typiques de l'utilisation d'un texte dramatique qui ne varient que peu de ceux utilisés dans le travail effectué sur presque n'importe quel genre littéraire en classe de

¹ Serghini, 2011 : p. 13

² Cuq, Gruca, 2005 : pp. 426- 427.

FLE (par ex. l'objectif grammatical, phonétique, lectoral, culturel), ce chapitre s'intéressera plutôt aux objectifs caractéristiques pour un texte dramatique en accordant une importance particulière aux gestes, mimiques, corps, jeux de rôles, simulations et prises de parole comme un des moyens les plus efficaces et valables dans l'appropriation du FLE chez les apprenants.

4.1. *Dramatisation – une démarche dynamique pour introduire une « communication globale »*³

Pour définir un texte dramatique, il convient de rappeler qu'il s'agit d'une œuvre littéraire d'un genre dramatique (Chirița, 2011 : p. 57). C'est un texte littéraire théâtral présenté sous forme de répliques des personnages à base d'une représentation (*ibid.*). La dramatisation en général est « une technique théâtrale de la mise en scène du dialogue de départ » (le texte) (Caré, 1983 : p. 40). À part l'objectif essentiel du texte théâtral qui consiste en l'appropriation de la communication en langue étrangère, on apprend aussi sur les relations humaines (Magalhaes, 2008 : p. 153) qui diffèrent des nôtres. Pendant la dramatisation, les apprenants animent et allient leurs savoirs linguistiques et non linguistiques (Chirița, 2011 : p. 57) (le rythme, l'intonation, les gestes, la mimique...). Un des objectifs de la dramatisation en classe de FLE est lié à la fixation du vocabulaire afin de développer la mémorisation, ce qui augmente l'autonomie chez l'apprenant en augmentant sa capacité de perception et de stockage des diverses informations sur une langue (*ibid.*). Chirița (2011) induit le privilège du texte de théâtre qui offre aux apprenants la possibilité d'explorer le vocabulaire, la syntaxe, la grammaire et les modèles stylistiques propres à une langue. La dramatisation favorise la communication et c'est justement par les échanges authentiques d'un texte dramatique qu'on perfectionne l'expression orale (*ibid.*). Ces échanges favorisent l'habileté de l'apprenant de dépasser la peur de parler, de s'exprimer et de faire des fautes en FLE (Magalhaes, 2008 : p. 153), ce qui de toute façon ne représente qu'une occasion de faire des progrès en langue étrangère.

En introduisant le texte dramatique en classe de FLE on est prêt à faire comprendre

³ Payet : 2010

aux apprenants d'une manière plus appropriée et efficace un texte théâtral français en général et à augmenter leurs contacts avec la langue (*ibid.* : p. 156). L'apprentissage d'une langue à l'aide d'un texte dramatique dynamise « un processus de formation dans le sens d'une ouverture à l'« autre », au « différent », à l'« étranger » » (Magalhaes, 2008 : p. 160). Ces « autres » dans ce cas-là comprennent les personnages étrangers d'une œuvre théâtrale, lesquels un apprenant doit faire animer pour prendre sa part dans l'interprétation d'une œuvre particulière. L'expérience avec le texte de théâtre permet aux apprenants d'établir un rapport plus étroit avec le langage, ce qui diminue le blocage lié au fait de parler français (*ibid.*) et favorise l'objectif de FLE qui est de progresser en langue étrangère (Caré, Debyser, 1978 : p. 66). En soulignant qu'un jeu dramatique peut constituer « une situation de communication plus authentique tout en étant aussi métalinguistique que la répétition et la mémorisation » (Caré, Debyser, 1978 : pp. 11- 12), on conclut que c'est dans les œuvres théâtrales où se libère l'expression des apprenants (*ibid.* : p. 67).

À la lumière de Payet (2010) on peut avancer que les activités théâtrales amènent à « une prise de conscience sur notre façon de communiquer ». En fin de compte, le genre dramatique nous semble un outil efficace pour « naturaliser la communication » (Pradas, 2003 : p. 4). Au niveau personnel les activités dramatiques augmentent la confiance envers l'utilisation de la langue étrangère et aident à surmonter la peur de prendre la parole, la peur de s'exprimer, la peur de la communication en FLE ainsi que la peur des erreurs, celle-ci n'étant qu'une opportunité pour l'autocorrection qui mène à une prise de conscience de nos fautes, ce qui finit toujours par une mise en place plus effective de nos savoirs langagiers. Selon Payet (2010) par l'activité théâtrale en classe de FLE on permet aux apprenants de devenir « acteurs de leur propre apprentissage » ce qui incite le dynamisme au niveau des activités orales. La langue est transmise par le biais de la voix et ce sont les pratiques théâtrales qui aident à découvrir les spécificités phonétiques de la langue (l'intonation, le rythme, les voyelles et les semi-voyelles, la consonne R, etc.). Ce genre d'activité vise une « communication globale » (Payet), en combinant les gestes, la voix et le transfert des sentiments (*ibid.*). La dramatisation favorise donc l'engagement entier de l'apprenant qui se livre à l'expression libre, ce qui finit par augmentation de la motivation et de l'autonomie chez lui.

4.2. Apprenant : « acteur social »⁴ engagé dans une communication affective

L'objectif général de l'utilisation d'un texte dramatique en classe de FLE reste entre autres la communication. Au-delà des connaissances strictement grammaticales et structurales d'une langue, l'objectif principal de l'apprentissage d'une LE porte sur la capacité d'effectuer une communication cohérente (Caré, Debyser : 1978). Les mêmes auteurs portent l'attention sur le grand linguiste Roman Jakobson pour qui la fonction d'une langue n'est pas seulement de transférer une information mais aussi d'exprimer nos sentiments. Les fonctions du langage exposées dans son schéma de la communication (Jakobson : 1960) considèrent le but final de la communication. Celui-ci porte sur le fait d'agir sur autrui par le transfert de notre idée ou de notre émotion. Cet effort est particulièrement évident dans la fonction *émotive* ou *expressive* et la fonction *conative* des fonctions du langage de Jakobson. Par la fonction *émotive* ou *expressive* on exprime nos idées ou sentiments alors qu'on s'efforce d'agir sur le destinataire en provoquant sa réponse à l'instrument de la fonction *conative*. Dans le schéma de Jakobson interprété par C. Kerbrat-Orecchioni (2002), outre les compétences langagières et linguistiques Kerbrat-Orecchioni remarque aussi les compétences idéologiques et culturelles qui s'entrelacent lors du transfert d'un message. Les compétences idéologiques et culturelles visées comme indispensables lors d'une communication sont aussi mises en relief par le CECR. Il ne suffit plus de maîtriser la langue, sa structure et ses règles, mais il devient indispensable de pouvoir appliquer ses connaissances à des normes sociales dans un contexte culturel correspondant. L'application de la langue dans une situation concrète se fait prévoir à des apprenants dans l'approche communicative et l'approche actionnelle. Le CECR (2001) propose ces orientations pour approcher à l'apprenant des situations de communication authentique, où on doit prendre en compte non seulement les énoncés langagiers concrets (*actes de parole*), mais aussi la réalité extralinguistique qui comprend les conditions et les relations particulières, souvent imprévisibles pour réaliser une interaction efficace (*fonctions du langage*). L'approche communicative utilise un document authentique, y compris un texte dramatique, dans son but de rendre l'apprenant indépendant, actif et critique dans ses recherches communicatives.

⁴ Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Editions Didier, p. 15.

L'approche actionnelle est effectuée à l'intérieur du domaine interculturel et propose l'utilisation de la langue hors de classe, ce qui renforce l'autonomie, la conscience et la responsabilité des apprenants. C'est dans cette perspective, la perspective actionnelle, où le CECR considère l'apprenant comme un « acteur social » « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : p. 15). De cette manière, on évite de placer des apprenants dans des situations prévisibles et on leur donne une opportunité de devenir des explorateurs authentiques et effectifs de la langue étrangère. L'apprenant exerce sa capacité d'une interaction cohérente pendant une lecture selon rôles d'un texte dramatique où il se déroule une vraie mise en scène, un apprenant ne devenant pas seulement un lecteur mais un acteur, confronté à une 'double énonciation' (Ungureanu, Gheorghită : 2014) avec son partenaire interlocuteur et avec le public (ou bien dans ce cas, la reste de la classe), qui l'écoute de sa part et fait l'appréciation sur sa performance.

Un texte dramatique reste considéré comme une opportunité de dynamiser le rapport envers FLE : on fait connaissance d'un texte, on le 'travaille' en le commentant, discutant et expliquant et on le met immédiatement en œuvre en le jouant. De cette façon on s'approche plus rapidement de la compréhension et de l'exécution des visées didactiques fixées par l'enseignant. La connaissance des mots ne suffit pas ; il est nécessaire de prendre conscience d'un contexte concret (social, culturel, historique) du déroulement d'un jeu dramatique afin de mieux comprendre et d'effectuer d'une manière plus réussie sa réalisation.

4.3. Paroles qui trahissent : Gestes, mimiques et corps

Vu le fait qu'un texte théâtral demande l'engagement entier de l'apprenant dans la reproduction animée de son contenu, il est indispensable d'examiner la communication (comme un des objectifs principaux de l'utilisation d'un texte dramatique en classe de FLE) de tous ses côtés. Cette approche nous permet de découvrir et de prendre en considération le geste, la mimique, le regard, la posture, le débit de la voix (etc.) comme des outils puissants et efficaces dans le processus de l'acquisition de FLE. Les particularités citées appartiennent au côté non- verbal de la

communication. La communication non-verbale transfère nos pensées et nos intentions par notre « langage corporel » (Payet, 2010 : pp. 16-17). La dramatisation rappelle à l'enseignant qu'« une langue n'est pas un phénomène isolé des gestes, des mimiques » et de tout ce qui est compris par le domaine paralinguistique (Caré, Debyser, 1978 : p. 82). Les mêmes auteurs mettent aussi en évidence l'utilisation des activités dramatiques en classe de FLE avec son « recours à la gestuelle » en rappelant que s'exprimer en langue étrangère veut dire « agir dans cette langue » -dans ce cas- agir à travers les personnages fictifs d'un texte dramatique. Le texte théâtral nous invite à utiliser notre voix et notre corps pour faire vivre un texte écrit (Malgalhaes, 2008 : p. 153) et à contribuer de cette façon à l'authenticité de sa manifestation. Le point culminant d'observation de Payet (2010) sur les activités théâtrales en classe de FLE concerne le théâtre comme une liaison « entre expression orale et corporelle ». On ne devrait donc pas oublier le corps comme une extension de l'expression orale. D'après Albert et Souchon (2000), avec le jeu théâtral l'apprenant utilise tout son corps lors des échanges dramatiques. Lorsqu'il « s'approche du langage textuel », l'apprenant découvre les variantes du langage kinésique (Albert, Souchon : 2000), qui est indissociable d'une interaction quotidienne, donc naturelle et authentique. Le but de la dramatisation en classe de FLE se fixe au fait d'exercer tous les domaines de l'exploitation de la langue, y compris les gestes et la mimique. Parmi ceux-ci, la dramatisation traite d'une manière ludique et offre aux apprenants des opportunités à utiliser le corps dans le but d'extérioriser leurs émotions (Payet, 2010 : p. 61). Dufeu (1983) dans son recherche *Le jeu de rôle : Repères pour une pratique* fait appel à l'individu dans sa totalité : corps, sensibilité, intellect. En s'approchant de cette façon de tout notre « je » on augmente la motivation, on maintient l'intérêt, on incite la curiosité et on prend en conscience des occasions authentiques du fonctionnement et de l'utilisation de la langue dans tous ses domaines.

4.4. Variabilité du « je » : Simulations et jeux de rôles

L'utilisation d'un texte dramatique en classe de FLE concerne plusieurs objectifs : linguistiques, phonétiques, culturels, non- verbaux, grammaticaux..., mais ce qui reste commun à tous ces objectifs possibles, c'est la variabilité de notre « je » qui passe des

personnages fictifs d'un jeu au « je » d'un apprenant (Caré, Debyser, 1978 : p. 77). Cette démarche favorise la prise de distance, la critique et le jugement des élèves qui comparent leurs normes culturelles avec celles d'une culture étrangère et qui réfléchissent sur la position des personnages dramatiques (*ibid.*). Dans le cadre de la dramatisation en classe de FLE, la simulation devrait être mentionnée comme un facteur important concernant « une reproduction fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème » (Caré, Debyser, 1978 : p. 65) - le texte dramatique étant dans ce cas cette situation problème. À l'aide de la simulation, l'apprenant s'approprie d'une façon plus dynamique et plus intégrante des faits internes de la langue, tels que des faits de grammaire, de lexique ou de syntaxe (Caré, Debyser, 1978 : p. 69). Pour Schlissinger (1983), la simulation en classe de FLE est une opportunité de révéler une langue et de l'absorber plus efficacement en apprenant « aux gens à structurer l'événement de communication ». Avant de passer à un autre outil pédagogique théâtral connu comme le jeu de rôle, il faudrait insinuer la différence entre ces deux initiatives dramatiques, établie par Caré (1983) dans son article *Jeux drôles ou Drôles de jeux* :

« (...) alors qu'en simulation on développe une situation dont les composantes essentielles doivent être programmées à l'avance (scénario) et sont donc prévisibles, le jeu de rôle est d'avant tout le lieu de l'improvisation, donc de l'imprévisible. »

Debyser (1996/97) prend le jeu de rôle pour « un événement de communication interactif » performé dans le but de stimuler la compétence de communication. Dufeu (1983) avance que le jeu de rôle propose « un comportement communicatif global ». En construisant des différentes situations spontanées, d'un point de vue pragmatique Ladousse (1983) opte pour le fait que les jeux de rôles, comme une variation dramatique, « libèrent l'expression des élèves ». Fanny Seféris (1983), directrice de l'École de Suggestopédie⁵, coïncide avec Ladousse sur ce point en prenant le jeu de rôle pour un outil très motivant qui délivre l'affectivité des gens - le jeu restant une occasion d'expression du « je ».

Finalement, à la différence du jeu de rôle et de la simulation, la dramatisation dispose obligatoirement d'un « texte à jouer » (Debyser, 1996/97 : p. 2) pour permettre à ses apprenants de mieux se concentrer sur la performance concrète de leur personnage et pour mieux comprendre le contexte spécifique du jeu pendant l'interprétation. Lors

⁵ Méthode d'apprentissage qui utilise la suggestion dans l'enseignement (Lerède, 1980 : p. 137).

d'une dramatisation, les apprenants ne sont pas invités à réfléchir sur l'exactitude ou la précision d'un texte étranger, car le texte leur est déjà présenté sous sa forme irréprochable à la différence d'une simulation ou d'un jeu de rôle où les apprenants perdent le temps pour composer eux-mêmes des énoncés corrects en langue étrangère. Dans ce sens, la dramatisation porte sur un support plus flexible et efficace dans l'appropriation des spécificités et des règles d'une langue étrangère, parce qu'elle laisse assez de place à des improvisations (importantes pour la motivation) tout en s'appuyant sur des « normes interprétatives » (Peytard : 1982) d'une langue. En fin de compte la dramatisation, avec le jeu de rôle et la simulation comme ses variantes, considère une opportunité de « découvrir la langue autrement qu'en situation didactique » (Schlissinger : 1983).

5. *Ubu Roi* dans le cadre du théâtre de l'absurde

Étant donné que les pistes de travail pour l'exploitation didactique du FLE seront proposées en s'appuyant sur un texte dramatique concret, c'est-à-dire l'extrait d'*Ubu Roi* d'Alfred Jarry, il est important de présenter ce texte dans son cadre littéraire. Pour mieux comprendre le contexte de l'extrait proposé, on exposera des détails portant sur son genre théâtral et l'humour spécifique tout en y ajoutant son arrière-plan historique ainsi que celui social. Finalement, d'après quelques aspects distingués de ce genre littéraire, le théâtre de l'absurde, on trouvera notre appui didactique pour nos propositions de la dramatisation.

5.1. *Ubu Roi* : malice hilarante

Ubu Roi est une pièce de théâtre d'Alfred Jarry publiée le 25 avril 1896 dans *Le livre d'Art* et représentée pour la première fois le 10 décembre 1896. La pièce se prend pour la première de la série d'Ubu suivie par *Ubu cocu* (1898), *Ubu enchaîné* (1899) et *Ubu sur la Butt* (1901). En y mêlant l'absurde, la satire, la provocation, la parodie, le cynisme, la farce et l'humour noir, Jarry annonce le mouvement surréaliste et dadaïste et le théâtre de l'absurde, dont il est le précurseur. Wellwarth (1971) proclame l'histoire d'*Ubu Roi* une « fantaisie

naïve des enfants », où, en se faisant le roi de la Pologne, il tue et torture tout le monde autour de lui jusqu'à être finalement chassé du pays (Esslin : 2001). La cupidité et la démoralisation d'Ubu est évident dans son intention d'exécuter les riches afin de s'emparer de leur argent et de mépriser tout autour de lui. La pièce, inspirée par la tragédie de Sophocle, *Œdipe Roi*, en se référant à Racine et s'inspirant de *Macbeth* et de *Hamlet*, s'explique par la parodie du théâtre de Shakespeare en mettant en scène la bourgeoisie et la brutalité de l'homme. Esslin (2001) expose Ubu comme une caricature sauvage d'une bourgeoisie égoïste qui donne une image terrifiante de la nature animale de l'homme par sa cruauté et son caractère impitoyable. Le « personnage rabelaisien » (Esslin) d'Ubu est méchant, vulgaire et incroyablement brutal. Wellwarth (1971) introduit des associations suivantes par rapport au personnage d'Ubu : laid, sale, grotesquement gros, perfide, avare, lâche, cruel, égoïstique, etc. Ubu est considéré comme un personnage le plus horrible et le plus bas de la littérature française et Béhar le décrit comme un « sac de passions sinistres ». La seule trace positive dans l'analyse du personnage d'Ubu, pourrait être visible dans son symbole d'une « liberté totale de l'esprit » (Béhar)- une aspiration typique des auteurs du théâtre de l'absurde. Il s'agit d'une liberté des conventions, des modes de pensée et de comportement repris automatiquement. La malice d'Ubu qui « personnifie la malice et la cruauté du monde » (Wellwarth, 1971 : p. 6) est une des intentions du théâtre de l'absurde qui consiste en essais de réfléchir sur le mal universel. L'absence de forme, de logique et d'intrigue (Wellwarth : 1971), tous visibles dans l'œuvre de Jarry, reste des caractéristiques primaires dans l'identification du théâtre de l'absurde. La philosophie imaginaire de Jarry, pataphysique⁶, est l'important dans ce sens, car elle utilise la logique pour déduire les conclusions illogiques afin de parodier les efforts des hommes.

Selon Wellwarth, Antonin Artaud se soutient de l'*Ubu Roi* dans son œuvre *Théâtre et son double* ; c'est lui avec Jarry qui fait une certaine synthèse du drame avant-gardiste du XXème siècle, et du théâtre de l'absurde.

5.2. Théâtre Alfred Jarry et trois –ISME à la base du théâtre de l'absurde

Après *Ubu Roi*, Robert Aron, Antonin Artaud et Roger Vitrac fondent en 1926 un nouveau groupe dramatique nommé Théâtre Alfred Jarry où on trouve la base du théâtre de

⁶ La science des solutions imaginaires, qui accorde symboliquement les propriétés des objets, décrits par leur virtualité, à leurs linéaments (Wellwarth, 1971 : p. 10).

l'absurde. Le théâtre « bannit l'imitation des faits et des gestes de la vie courante au profit de la liberté de l'esprit » (Béhar : 1967 selon R. Aron). Les animateurs de ce théâtre veulent créer un spectacle qui brise ses liens avec les conventions reconnues. Le théâtre Alfred Jarry a introduit de nouveaux objets de théâtre et a ouvert le chemin pour une révolution théâtrale. Il est considéré, avec le théâtre surréaliste et le théâtre dadaïste, comme précurseur de ce qu'on appelle aujourd'hui le théâtre de l'absurde.

À côté du courant existentiel de Sartre et de Camus (l'existentialisme), le théâtre de l'absurde est influencé par le mouvement dadaïste (le dadaïsme) et surréaliste (le surréalisme), précédé d'*Ubu Roi* de Jarry.

Suivant la pensée existentielle de Jean-Paul Sartre, l'homme se définit par l'absence de Dieu, cédant absolument à lui-même, ce qui sous-entend pour l'homme une liberté totale, mais, en même temps aussi le sentiment de l'absurdité de l'existence. Dans son œuvre fameuse *Huis Clos* (1944), Sartre dessine l'existence comme dépourvue de sens mais aussi comme le seul lieu de la liberté où l'homme est responsable de ses actes. À l'égard de sa doctrine selon laquelle l'homme ne se construit qu'à travers ses actes, le rôle important accordé aux gestes, mouvements et actions des personnages du théâtre de l'absurde, plutôt qu'au caractère et motifs de leurs actions, est logique. Albert Camus reconnaît de son côté, dans *L'homme révolté* (1951), l'absurdité de la vie quotidienne dans les gestes et paroles conventionnels dénués de sens et de vrai état de notre esprit, et il invite à une révolte contre cette absurdité, qui serait le seul moyen de rendre l'existence plus supportable à l'homme.

Tout comme la guerre a refusée l'humanité, le dadaïsme, et le théâtre de l'absurde plus tard, nient l'existence des valeurs et des sens traditionnels. *Manifeste Dada* (1918) crée par Tristan Tzara, doit assez au cofondateur du Cabaret Voltaire à Zurich, Hugo Ball, qui crée son manifeste du même genre en 1916. Ball est considéré aussi comme celui qui a nommé le mouvement *Dada* à travers lequel il critiquait la société, la guerre et la philosophie classique. Les intentions et les buts artistiques du mouvement Dada coïncident avec ceux du théâtre de l'absurde. Comme dans le théâtre de l'absurde, il s'agit d'une révolte contre tout ce qui est établi. La guerre, qui a détruit les concepts connus, ramène les artistes à réfléchir sur la position de l'homme au monde aussi que sur l'intention de l'art. Les artistes ont retourné les règles de l'art dans tous ses domaines (la poésie, la prose, le théâtre) parce que, suivant que les règles présumées n'ont pas aidé à comprendre la tragédie de la guerre, ils décident d'essayer à prendre une approche complètement différente en modifiant le concept et le but traditionnel dans le champ de l'art. Les auteurs du théâtre de l'absurde reprennent ce concept

dadaïste en l'étendant sur la tragédie de la condition humaine.

Le théâtre de l'absurde dispose des caractéristiques surréalistes dans le sens où l'objet du surréalisme est de « surpasser notre personnalité factice et mécanique en saisissant notre vrai 'nous' » (Béhar, 1967 : p. 22 selon G. Rageot, *Le Surréalisme au théâtre*, Revue Bleue, 1925). Béhar énonce que le théâtre avant-garde n'a pas commencé par le *Manifeste du Surréalisme* d'André Breton en 1924, mais avant avec Alfred Jarry et sa représentation d'*Ubu Roi* en 1896. À côté de la provocation de son public, les théâtres avant-gardes, y compris le théâtre Dada, le théâtre surréaliste et particulièrement le théâtre de l'absurde, reposent avant tout sur le jugement et l'action. On peut les surnommer 'les théâtres engagés', car ils exigent la participation de ses spectateurs qui ne sont plus passifs mais actifs. En s'appuyant sur l'authenticité et la réalité cruelle, il n'est pas surprenant que la spontanéité et l'imagination sont un des points de départ de ce théâtre.

Dans un aspect didactique, l'exploitation de ce genre du théâtre avec ses règles retournées ou même inexistantes représente un certain défi pour les apprenants, qui exige un certain savoir sur le traditionnel du théâtre pour comprendre ce nouvel concept de la mise en scène.

5.3. Théâtre de l'absurde

Appelé aussi « le nouveau théâtre », « l'anti-théâtre » et le théâtre « avant-garde », le théâtre de l'absurde, formulé par l'écrivain et critique Martin Esslin en 1961, apparaît dans les années cinquante dans le cadre historique de la Deuxième guerre mondiale. En illustrant le fiasco tragique au niveau de l'humanité par rapport au traumatisme de la guerre, le théâtre de l'absurde incite le changement des mentalités où la croyance que le monde a un sens, a perdu sa gravité. Tout comme la nouvelle atmosphère intellectuelle et artistique, qui s'est bien aperçue de la rupture entre la cruauté inimaginable de l'homme et son point de départ présumé de la générosité et de la pitié, cette variation dramatique figure par une rupture envers le théâtre traditionnel occidental et actuel. En prenant les mythes bien connus (idéologiques, religieux, artistiques, historiques), les auteurs de ce théâtre essayent d'exprimer l'inexprimable pour rappeler à l'homme son imperfection et la nécessité de poursuivre sa recherche de lui-même. Ce théâtre se caractérise par l'absence de narration, d'intrigue et de propositions idéologiques (Esslin : 2001). Comme ils ont rejeté l'existence d'une grande seule vérité (proposée par les philosophes classiques), ces auteurs prennent en considération la seule vérité valable - et c'est la vérité de nous-mêmes, notre vérité personnelle. La tragédie de la

guerre ramène des artistes à une conclusion qu'on ne trouve pas des réponses dans le monde extérieur – et c'est pour cette raison qu'ils choisissent de se concentrer sur le monde intérieur de l'homme, qu'ils cherchent à dessiner en scène. L'atmosphère pessimiste de la solitude et de l'aliénation désignant « l'absurdité de la condition humaine » (Camus) se mêle souvent avec le comique dans la mise en scène, ce qui souligne le caractère absurde de ce théâtre. L'absurdité des situations et la manque de logique ainsi que de sens dans le champ du langage restent des préoccupations essentielles des auteurs 'absurdes'. Dans la définition du théâtre de l'absurde Esslin (2001) expose ce genre du théâtre comme un effort pour rendre l'homme conscient des réalités ultimes de ses conditions et de ses tentatives afin de le choquer pour le faire sortir d'une existence qui est devenu mécanique.

Là, on reconnaît aussi un champ pédagogique pour une proposition didactique qui consiste en fait de susciter chez les apprenants leurs aptitudes à réfléchir sur leurs idées dans un aspect plus complexe avant de les former et de les servir en langue enseignée.

5.3.1. *Les antihéros*

Les personnages dans le théâtre de l'absurde sont réduits « à des archétypes, égarés dans un monde anonyme et incompréhensible » (Ungureanu, 2014 : p. 14). Par le fait de rejeter les règles du théâtre classique, telles que l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action, le théâtre de l'absurde se caractérise par le refus du réalisme au niveau de ses personnages et de son intrigue. L'atmosphère est, plus que l'est intrigue, décisive pour la compréhension d'une œuvre du genre absurde. Ce théâtre ne s'effectue pas par rapport à la parole, mais dans les gestes et attitudes des personnages. Les héros de ce théâtre sont des antihéros, le plus souvent sans une identité établie. Dans ce cas-là, l'intrigue et les personnalités ne sont pas élaborées. Le théâtre de l'absurde ne considère pas la psychologie et la caractérisation de ses personnages, ayant dans la vue de dessiner une image plus tragique mais plus vraie et plus authentique de la réalité et de la place de l'homme.

Cette confrontation à des personnages incompréhensibles du monde du théâtre de l'absurde navigue les apprenants vers l'ouverture et la tolérance envers 'les autres' et les conceptions du monde qui diffèrent de nos points de vue, une démarche pédagogique déjà exposée dans le chapitre *Les éléments de la culture et de la civilisation dans la littérature*. C'est de la même façon qu'on développe leur esprit critique, et les encourage sur la formation de leur attitude ainsi que sur l'affinement de leur sens de l'humour et du sens de la réalité.

5.3.2. *La scène négligée mais vivante*

Par le fait de ne pas accepter les données extérieures comme authentiques dans la désignation du message de ce théâtre « nouveau », le théâtre de l'absurde néglige l'ambiance d'un spectacle. Plutôt que sur les faits traditionnels de la représentation d'une pièce, dans le théâtre de l'absurde l'attention est portée sur les objets et sur l'espace dans le sens de refléter une idée ou un climat régnant sur la scène, mieux que le font l'intrigue et le caractère des personnages en jeu. Dans le cadre scénique du théâtre de l'absurde, les objets sont dépouillés de leur fonctionnement typique pour démontrer « un refus du réalisme scénique où l'art n'est pas l'imitation de la vie » (Virmaux : 1975). Ce qu'on met en scène, ce sont des problèmes du monde intérieur de son auteur (ses peurs, ses conflits, ses rêves, ses cauchemars). Le théâtre de l'absurde exprime donc des états psychologiques en les objectivant sur la scène (Esslin : 2001).

C'est de la même façon qu'on incite l'apprenant à s'extérioriser pendant l'utilisation de la langue en cadre didactique. Il est invité à extérioriser ses doutes et ses peurs de la langue enseignée afin de mieux comprendre son fonctionnement ainsi qu'à articuler ses opinions et ses attitudes en langue nouvelle, c'est-à-dire à extérioriser son propre 'soi' pour rendre l'acquisition de la langue plus affective. Comme on a déjà souligné, les gestes et les mimiques, c'est-à-dire le langage corporel des acteurs en scène prédomine sur l'intrigue en jeu. On a pris ce segment particulier du théâtre de l'absurde afin de l'adopter dans notre travail pédagogique en classe de FLE. Plus précisément, on a décidé d'utiliser le langage non-verbal comme un objectif didactique principal dans une de nos propositions de la dramatisation (*Proposition d'une dramatisation n° 4*).

5.3.3. *La langue « anarchique »*⁷

La « désintégration du langage » (Esslin) reste une des occupations primaires des auteurs de ce théâtre. Le dialogue dans le théâtre de l'absurde ne suit pas l'action pour démontrer le découpage de sens et des émotions impossibles d'être transférées par les mots. Ce dialogue se caractérise par les clichés dépouillés de sens, la répétition

⁷Une expression de Virmaux (1975 : p. 14).

mécanique et les phrases stéréotypes de la vie quotidienne. Sabljak (1971) est confiant que par l'abondance du « déterminisme logique » qui mène à la dénégation du « pouvoir de communication du langage » (Ungureanu, 2014 : p. 14), le théâtre de l'absurde cherche à confronter l'homme avec l'impossibilité de la communication ainsi qu'avec le fait que le monde restera toujours une énigme. La connaissance de ces faits donne à l'homme un soulagement dans ses durs efforts d'atteindre le but de son existence. On se libère par ce soulagement en forme de rire, ce qui illustre l'humour spécifique de ce théâtre. Le langage découpé s'expose par rapport à l'intention du théâtre de l'absurde qui cherche à combattre les doctrines et idéologies installées qui mènent à une perception idéalisée de l'homme et de diriger vers les « limites du langage » dans la communication par l'illustration des discours illogiques, sans sens ou automatiques (comme par ex. répétitions et jeux de mots). Wellwarth (1971) prend aussi en considération la parole « ubuesque » dans l'œuvre spécifique d'*Ubu Roi* qui porte sur l'accentuation exagérée de chaque syllabe et qui trouve son appui dans la vie personnelle de Jarry.

Dans le cadre de la didactique du FLE la construction illogique d'une langue en jeu dramatique peut finir par une stimulation de l'imagination et de la créativité chez les apprenants (Šotra-Katunarić, 2010 : p. 124). « Jouer avec le langage » (Šotra-Katunarić) représente une occasion pour libérer la pensée affective d'un apprenant dans le but de fixer d'une façon plus profonde les aspects ambigus d'un contenu enseigné. La désintégration du langage ainsi que son emploi illogique est aussi présente dans l'œuvre choisie d'*Ubu Roi*. Dans le cadre de l'extrait concret, cette caractéristique du théâtre de l'absurde est évidente au niveau de l'énumération des plats français bizarres et inexistantes, ainsi que dans l'utilisation des interjections et des exclamations absurdes. On s'est arrêté sur ces deux derniers phénomènes (les interjections et les exclamations) pour poser un autre objectif didactique qui prendra en considération la partie intonative et phonétique du FLE (*Proposition d'une dramatisation n° 3*).

5.3.4. Un public engagé

Le théâtre de l'absurde porte sur « brisement des barrières entre les acteurs et les spectateurs » (Béhar, 1967 : p. 17). Les spectateurs sont invités à pas seulement regarder une pièce mais à s'engager par ses réflexions, ses questions et ses conclusions, en accomplissant de cette façon l'idée de ce théâtre qui consiste en fait d'inviter les spectateurs à

se questionner et à remettre en valeur ses principes. C'est une forme de la participation de la mise en scène par le spectateur lui-même. Le concept du théâtre de l'absurde prend en considération les suppositions d'Antonin Artaud (*Théâtre et son double*, 1938) et l'idée du Bertolt Brecht, le dramaturge allemand et de son « effet de distanciation » (*Verfremdungseffekt*) qui rend possible au public de donner un jugement réaliste sur le spectacle. Sabljak (1971) comprend le pouvoir de l'œuvre absurde dans son absence d'explication et de réponse finale ; le public doit penser et déduire les conclusions, ce qui correspond au théâtre de Brecht. Bien que le théâtre de l'absurde s'oppose au théâtre brechtien, ces deux théâtres ont ce fait en commun. Là, l'action ne vise pas à raconter une histoire, mais de communiquer une leçon de morale ou sociale ce qui s'oppose au Brechtien théâtre 'épique' et narratif.

Un texte dramatique étant la base du travail didactique et un apprenant étant l'acteur lors de l'interprétation dramatique d'un texte choisi (mais un acteur de son apprentissage aussi), on exige ainsi son engagement pendant sa performance en classe de FLE.

5.3.5. *Le théâtre cruel avec un but humaniste*

Insistant sur la cruauté, comme un des caractéristiques de l'absurdité, Antonin Artaud l'envisage comme « une vision tragique de l'homme et de l'univers » (Virmaux : 1975). Cette cruauté est personnifiée des actes impitoyables et des situations déplaisantes des personnages concernés dans une pièce absurde. Wellwarth (1971) démontre le drame « cruel » d'Artaud comme un genre pour exprimer la révolte contre la condition humaine. La cruauté dans le théâtre est l'image de la cruauté inexplicable présente dans le monde réel. L'inexplicable, dangereuse et universelle hostilité des hommes est au cœur de l'explication des relations entre les hommes dont s'occupent les auteurs du théâtre de l'absurde. Par le fait de réveiller une réaction en spectateur, le théâtre de l'absurde cherche à faire réfléchir la vraie nature de l'individu qui se dévoile dans sa faiblesse par rapport à la « puissance inexprimable du monde et de l'univers » (Wellwarth : 1971). À la fin, le théâtre de l'absurde dispose d'un grand but humaniste qui dit que pour faire face au monde et à soi-même il faut vaincre la solitude et communiquer avec les autres hommes- « s'ouvrir envers les autres » (Virmaux :1975).

Le théâtre de l'absurde dans son fond présuppose « une pédagogie active et énergique » (Virmaux, 1975 : p. 74), qui pourrait être exploitée à des objectifs didactiques variés et efficaces lors d'une classe de FLE. Dans ce cadre global, on s'est concentré sur un travail

pédagogique présent dans chaque proposition de la dramatisation (1- 4), qui consiste en finir l'extrait par un dialogue imaginé sur un thème donné.

5.4. L'esprit du cabaret soutenu par l'humour carnavalesque

C'est finalement dans ce trait du théâtre de l'absurde où on détecte la visée pédagogique pour une de nos propositions de la dramatisation. On a pris l'humour particulier de l'œuvre choisie, exposé dans deux sous chapitres ci-dessous, pour l'objectif didactique de la *Proposition d'une dramatisation n° 2*.

5.4.1. Cabaret rebelle

Le théâtre de l'absurde se caractérise d'un amusement vulgaire - le genre d'humour et de comportements des personnages que l'on peut trouver initialement au cabaret, à qui ce théâtre (avec le théâtre Dada et surréaliste) doit ses débuts. Un cabaret est lié à la désobéissance aux règles sociales et morales ainsi qu'à un esprit très vif et libéré des conventions, donc par les mêmes traits du théâtre de l'absurde. Dans les personnalités de cabaret comme des jongleurs, des clowns ou des membres d'un cirque, on peut trouver la connexion au personnage d'Ubu. Mais bien que caricaturé, on ne peut pas le comprendre seulement comme un grand clown sensationnel, car il n'est pas destiné à amuser mais à bouleverser la conscience des spectateurs en mettant en question leur présumée fausse morale et leur bourgeoisie confortable. Les personnages de théâtre de l'absurde ne sont ni les humoristes, ni les comédiens, mais ils partagent les mêmes intentions avec des personnages de cabaret, qui consistent en s'attaquant à l'omnipotence apparent de l'homme derrière lequel ne se cache que la peur de la reconnaissance de sa faiblesse et ses limites. Dans le théâtre de l'absurde les actes et les motifs des personnages en jeu sont incompréhensibles. C'est pour cette raison qu'il est difficile à s'identifier à ses personnages qu'on proclame les personnages « comiques » (Esslin). Le public ne peut pas s'identifier aux personnages en scène mais il devient conscient de la partie irrationnelle de l'existence (Sabljak : 1971). L'idée de ce théâtre, simplifiée dans sa définition étant caractérisé souvent comme 'comique', porte plutôt sur un comique « sombre » et « violent » (Esslin). Au lieu de faire rire, cet humour grotesque plutôt effraie et choque. Tout cela afin de refléter le but du théâtre de l'absurde qui porte sur une image d'un monde désintégré, privé de sa signification et de son intention (Esslin : 2001)

- un monde aliéné et désorienté sans doctrine rationnelle.

Dans le cadre de cet humour spécifique on retourne encore une fois aux points de la culture et de la civilisation qui se trouvent dans le contexte de chaque langue enseignée et qui nécessitent d'être pris en considération par un enseignant lors d'une exposition des intentions didactiques.

5.4.2. Carnaval rabelaisien

On fera ici une analogie au phénomène d'un carnaval qui a pour but de créer de nouvelles conceptions en ruinant les vieilles. En s'appuyant sur les idées de Bakhtine, un théoricien de la littérature, Tremblay (2004) dans son mémoire *Le carnavalesque dans Ubu d'Alfred Jarry* évalue l'idée du carnaval qui consiste en fait de tuer la vieille vérité, c'est-à-dire, « la vérité officielle appartenant au clergé et au pouvoir » (Tremblay), pour faire naître une vérité nouvelle. Tremblay examine l'humour dans *Ubu Roi* comme carnavalesque en remarquant la violence dans le carnavalesque comme un outil de tuer l'ancien monde pour créer un nouveau. Cette violence dans *Ubu* est illustrée par des injures, des coups et par la langue violée et souvent privée de ses intentions logiques. Le carnavalesque se caractérise du renversement de la hiérarchie et des valeurs établies, en les ridiculisant. La « désacralisation » comme un des facteurs essentiels du carnavalesque est travaillée dans *Ubu* au niveau de la noblesse, de la connaissance, de l'œuvre de Shakespeare et du pouvoir royal (Tremblay : 2004).

Dans le trait d'*Ubu* de s'emparer de tout (de nourriture, de pouvoir et de « chair humaine »), Tremblay voit la semblance avec Gargantua et Pantagruel de Rabelais. L'insatiabilité de ces personnages s'associe à l'esprit carnavalesque qui implique une excessivité dans le domaine de l'appétit liée à la nourriture, aux boissons, à l'amusement luxueux et exagéré et aux plaisirs et instincts les plus bas de la nature humaine. Dans le cadre de l'humour carnavalesque on peut estimer le rire carnavalesque comme délibérément très fort et dissolu afin de faire chasser par son impudence les vieilles vérités pour poser de nouvelles idées. Dans « l'éclatement de l'humour » (Béhar) noir et grotesque du théâtre de l'absurde, ces dramaturges ont vu une occasion de s'approcher à l'infini pour démontrer l'impossibilité de saisir une idée finale de l'existence de l'homme.

Une opportunité pour l'affirmation et l'évaluation des traits civilisationnels de la langue (humour, théâtre, Rabelais) ainsi que pour une discussion au sein de la classe sur les faits

soulignés (caractère d’Ubu (*Qui est Ubu pour vous ?*), un renversement des règles (*une action rebelle ou une opportunité pour un nouvel ordre ?*), une parodie (*un outil de plaisanterie ou de critique et de jugement ?*), un carnaval (*un amusement ou une image dégoûtante de l’abondance des hommes ?*)), s’y ouvre.

D’après les déterminants du théâtre de l’absurde y soulevés, on exposera un tableau pour illustrer les essentiels de ce genre littéraire dans nos recherches didactiques et pédagogiques :

	Proposition d’une dramatisation n° 1	Proposition d’une dramatisation n° 2	Proposition d’une dramatisation n° 3	Proposition d’une dramatisation n° 4
La scène négligée mais vivante (le non- verbal)				+
La langue « anarchique »			+	
Un public engagé	+	+	+	+
L’humour carnavalesque (le grotesque)		+		

Comme on peut voir, on a choisi les traits suivants dans nos propositions de la dramatisation : le non-verbal comme objectif principal pour la proposition de la dramatisation n° 4 ; la langue (ou plus précisément les interjections et les exclamations) comme intention didactique pour la

proposition de la dramatisation n° 3 ; l'humour (le grotesque) comme visée pédagogique pour la proposition de la dramatisation n° 2. Pour la proposition de la dramatisation n° 1, on va trouver un support didactique parmi les représentations des textes dramatiques dans les méthodes de FLE (ch. 5).

On a souligné au schéma ci-dessus *le public engagé*, étant une des singularités du théâtre de l'absurde, présente dans chaque proposition de la dramatisation, dans le sens où lors de la réalisation de la didactisation, les autres (la classe) sont invités à donner leur jugement et de commenter la performance linguistique des autres apprenants.

Les autres révélateurs de ce genre littéraire accentués dans ce chapitre, tels que *les antihéros* et tel que *le théâtre cruel avec un but humaniste*, sont aussi indispensables dans la définition du théâtre de l'absurde, mais ils ne sont pas pris en considération pour cette élaboration didactique.

6. La représentation des textes dramatiques dans les méthodes de FLE

Compte tenu du fait qu'un texte dramatique contribue à l'acquisition du FLE chez les apprenants en classe de langue, ce chapitre nous permettra d'aborder la représentation des textes dramatiques dans les méthodes authentiques de FLE. Afin d'accéder d'une façon plus efficace à l'élaboration didactique de chaque modèle dramatique choisi, on va s'appuyer sur un travail didactique déjà mis en œuvre dans des méthodes concrètes de FLE. Le chapitre se livrera aux approches choisies envers un extrait dramatique particulier utilisé dans trois méthodes de FLE (*Panorama 4, Édito 2, Alter Égo 3*), où on examinera dans quelle mesure les caractéristiques et les buts d'un texte théâtral sont pris en considération chez une méthode spécifique ainsi que des moyens utilisés pour effectuer ses objectifs distinctifs. Ces textes dramatiques ont été choisis pour leurs pareilles possibilités de leur adaptation didactique par rapport au texte de base (*Ubu Roi*). Ce sont avant tout des textes théâtraux dont le genre littéraire (le théâtre de l'absurde), la périodisation, le type de texte, le style de leurs auteurs et d'autres caractéristiques au niveau de la reconnaissance littéraire, découvrent des points essentiels auxquels s'identifie le texte de base pour la dramatisation dans ce mémoire. Par les propositions didactiques introduites dans des exemples suivantes, on peut trouver des soutiens

pédagogiques pour l'exécution des objectifs didactiques en classe de FLE, à partir de l'œuvre déjà choisie pour la dramatisation concrète.

6.1. Extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Jean Giraudoux : méthode Panorama 4

La méthode de français *Panorama 4* comprend l'extrait d'une pièce de théâtre absurde *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Jean Giraudoux dans le cadre de son Unité 4 *INTERROGATIONS* (*poser des problèmes ; expliquer ; démontrer*) – *Le mystère de nos origines, la science de l'éthique, la notion de hasard, l'économie et l'entreprise, la psychologie, etc.* (Annexe 2). Toutes les six unités de *Panorama 4* (*Idées, Récits, Espaces, Interrogations, Passions, Valeurs*) sont organisées selon une grande orientation « thématique et communicative » (Girardet, *Panorama 4* : p. 2). À l'intérieur de chaque unité, chaque leçon « possède sa propre fonction et poursuit ses objectifs particuliers » (*ibid.*). Ces fonctions spécifiques de chaque leçon d'une unité seraient : *Leçon Analyses et Commentaires*, *Leçon Dossier-Débat*, *Leçon Simulation* et *Leçon Projet*. Des objectifs généraux de cette méthode sont donnés à l'avant-propos : le perfectionnement et l'enrichissement des savoir-faire communicatifs acquis aux niveaux précédents, l'acquisition de connaissances et de savoir-faire culturels et la maîtrise d'un discours sur les écrits d'information et d'opinion (presse, essais, etc.) ainsi que sur les objets culturels (littérature, arts, etc.). Il est évident que cette méthode vise un public plus avancé en FLE, car les objectifs visent à évaluer et perfectionner les connaissances déjà acquises et attendent un engagement personnel et direct par rapport au contenu acquis.

L'extrait cité est proposé dans l'unité *Interrogations*, à l'intérieur de *Leçon Analyses et Commentaires*, sous-titré *Les raisons de la guerre*. Un coup d'œil est jeté par rapport au contenu de cette œuvre du théâtre de l'absurde qui cherche à mettre ce petit extrait dans son contexte en indiquant le lieu, le temps et les intentions des personnages concernés. Ces derniers ne faisant que des réflexions et des observations quant à une guerre ayant ou n'ayant pas lieu, répondent aux objectifs de l'unité (*Interrogations*)

ainsi que de la leçon particulière (*Analyses et Commentaires*). L'extrait est accompagné de quatre tâches didactiques. La première tâche consiste en compréhension écrite : il faut lire avec compréhension la scène de la pièce, ce qui correspond au phénomène de la lecture qui représente le premier contact avec l'œuvre étudiée, la compétence en lecture étant l'un des objectifs les plus effectués dans la didactique du FLE, déjà étudié dans ce mémoire. Après la lecture, l'apprenant est obligé de prouver sa compréhension écrite en précisant les détails de cet extrait où il doit citer les causes de la guerre d'après un des personnages engagés dans la scène, ce qui correspond à la deuxième tâche. Cette tâche encourage les apprenants à former leurs propres jugements et réflexions sur les idées de ces personnages. De cette façon, on incite l'apprenant à réfléchir et à agir en FLE en l'utilisant comme un instrument dans la « construction du sens » (Cuq et Gruca) et dans la réalisation de ses attentes subjectifs et pratiques. La troisième tâche pousse les apprenants de participer au domaine de la civilisation particulière en leur demandant de chercher, réfléchir, commenter et comprendre le climat de l'époque en 1935 reflété dans la pièce. Finalement, on peut trouver dans la quatrième tâche le germe des objectifs de grammaire et de vocabulaire, qui sont évidents dans la consigne donnée aux apprenants et qui consiste à trouver des adjectifs qui caractériseraient la scène, en justifiant leur réponse.

L'expression orale en vue de développement de la compétence de communication, étudiée dans le mémoire comme un des objectifs de base lors d'une dramatisation en classe de FLE, est fort mise en relief pendant la deuxième tâche (où il faut donc donner des opinions), pendant la troisième tâche (où on doit donner des explications qui concernent la civilisation), et pendant la dernière, quatrième, tâche (où il est nécessaire de justifier des réponses choisies).

6.2. Extrait de *Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco : méthode Edito B2

La méthode *Edito* au niveau *B2* a adopté à l'intérieur de son unité 7 *Un corps sain* l'extrait dramatique *Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco (Annexe 3). Une des cibles annoncées pour cette unité sont : comprendre un débat et un texte sur

l'alimentation, exprimer ses goûts à propos de la cuisine, vocabulaire de la cuisine, la gastronomie française, etc. La scène représentative de la méthode figure dans le dialogue entre deux personnages sur le thème de leur dîner. Il est difficile de donner une explication précise par rapport à l'extrait choisi à l'intérieur de l'unité mentionnée (*Un corps sain*), mais on s'efforce de déchiffrer que ce sont des aliments souvent pris comme 'bons pour la santé' tels que des légumes (*pommes de terre, salade, poireaux, oignons*), des fruits de mer et des poissons (*poisson*) et des épices (*huile de l'épicier, anis*) qui font leur apparence dans le dialogue en déclarant de cette façon-là des conditions pour 'un corps sain', en rappelant l'utilisation du vocabulaire des aliments déjà désignés dans la même unité quelques pages plus haut.

À la différence d'une explication vague accompagnant le choix derrière la scène choisie, les tâches et les objectifs didactiques suivant la même scène sont assez transparents. Ces tâches sont distribuées en quatre parties clairement indiquant leur intention pédagogique. La première partie consiste en six questions ayant pour fin un travail sur la compréhension écrite. La deuxième partie pose le domaine de la vocabulaire comme un de ses objectifs principaux tandis que la troisième tâche s'occupe plutôt de l'intonation dans ses poursuites didactiques. Finalement, la dernière partie s'intéresse aux productions écrite et orale des apprenants.

Dans le domaine de la compréhension écrite on exige des apprenants de présenter les personnages de l'extrait ; de citer des éléments descriptifs fournis par l'auteur et d'en donner leur opinion ; de donner une parallèle par rapport à une situation pareille de la vie quotidienne ; d'exprimer son avis sur le « claquement de langue » de M. Smith, un des personnages ; de choisir des adjectifs pour qualifier la scène (absurde/ comique/ réaliste/ tragique) en les dirigeant vers les moments comiques de la scène. Pour le vocabulaire, une tâche qui consiste à relever les mots se rapportant à la comparaison ou à l'appréciation et à reformuler les expressions spécifiques du texte (*se lécher les babines, aller aux cabinets, comment ça se fait, se mettre plein la lampe*) est effectuée. C'est la consigne portant sur l'intonation (en tant que visée essentielle) qui pousse les apprenants de vraiment *jouer* la scène, qui concerne le plus la dramatisation comme un de ses outils didactiques dans cet extrait. Enfin, les productions écrite et orale sont fort envisagées dans le cadre de la dramatisation en exigeant de ses apprenants d'imaginer les pensées d'un personnage muet dans ce (en fait) monologue de l'autre personnage et d'écrire et puis de *jouer* ces répliques imaginaires. Un autre moment de dramatisation

dans cette dernière consigne invite l'apprenant à écrire dans le style de Ionesco une courte scène en relation avec un autre moment de la vie quotidienne et de la jouer devant la classe. Les deux dernières tâches, ayant le plus un caractère dramatique, permettent à des apprenants de participer davantage dans l'acquisition de nouvelles connaissances et de les exercer immédiatement en les mettant tout de suite en œuvre.

6.3. Extrait de *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco : méthode Alter Égo 3

Alter Ego 3, méthode du français au niveau *BI*, a décidé d'inclure dans son dossier 4 nommé *Je m'informe* un extrait de l'œuvre dramatique *Rhinocéros* de Ionesco (Annexe 4). Ce dossier comprend pour ses vues principales la compréhension d'un article informatif et la compétence de parler de la presse écrite. Le dossier commence par l'extrait concerné en illustrant un court résumé et le thème de la pièce en jeu, dans le but de placer cet extrait particulier par rapport aux faits littéraires et civilisationnels et afin de donner du contexte au déroulement de l'action et aux personnages qui suivent. L'extrait succède aux trois consignes principales qu'on pourrait catégoriser selon la compréhension écrite, l'expression orale et la dramatisation. Dans le 'secteur' pour la compréhension écrite, après la lecture on s'attend à ce que les élèves indiquent le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, le genre littéraire et le sujet de conversation entre quatre personnages. La consigne suivante invite les apprenants à déclarer des réponses sur les questions concernant la scène étudiée en activant en même temps leur compréhension écrite et expression orale, comme une des composants essentielles dans la construction de la compétence de communication, fortement exigée lors d'une dramatisation en classe de FLE.

La dramatisation comme une des démarches didactiques prend sa place aussi dans la dernière consigne qui s'attend des apprenants à imaginer le témoignage de l'un des personnages (Daisy) et à éventuellement jouer la suite de ce témoignage imaginé. En posant des questions (*où ? quoi ? quand ? pourquoi ?*) en vue d'aider des apprenants à rédiger le témoignage imaginé, l'intention de susciter chez les apprenants la curiosité, la compétence du traitement et de la maîtrise d'informations, qui correspondrait à l'« esprit journalistique », est évidemment mise en place et se dévoile dans des suggestions finales dans le cadre de l'extrait interprété. Ces propositions finales contiennent une liste de mots et d'expressions pour parler

de la presse écrite (par ex. *Je me méfie de certains journaux. / Je suis abonné(e) à un quotidien et à un magazine. / Je parcours/ feuillette le journal. / Je suis éclectique (...). Je dévore/ J'évite la presse à scandale.* etc.) avec un questionnaire « Vous et la presse écrite », qui dispose des questions telles que *Lisez- vous le journal tous les jours ? Faites- vous des commentaires à voix haute en lisant ? Est-ce qu'il y a des types de journaux que vous ne lisez jamais ?* etc., comme un moyen de pousser les apprenants à utiliser et à exploiter le vocabulaire journalistique et de stimuler de cette manière leur expression orale et personnelle en FLE.

7. Propositions d'une dramatisation en classe de FLE à partir d'un extrait d'*Ubu Roi*

Ce chapitre se penchera sur les objectifs didactiques spécifiques proposés pour l'exploitation de l'extrait dramatique choisi *Ubu Roi* en classe de FLE. L'extrait pris en considération concerne Acte 1, scène II, III et IV (le début) (Annexe 1). Comme nous avons annoncé à la partie littéraire de ce mémoire, ce chapitre cherchera à exposer et à proposer les éléments les plus favorables pour plusieurs dramatisations concrètes à partir du texte théâtral introduit dans le chapitre *Ubu Roi dans le cadre du théâtre de l'absurde*. En vue de mieux présenter des démarches pédagogiques pour une didactisation réussie d'un texte de théâtre en classe de FLE, on prendra en considération les propositions didactiques de trois méthodes de FLE, exposées au chapitre précédent. Ici, on se concentrera sur les segments particuliers dans nos propositions de dramatisation dans le but de mieux argumenter nos choix didactiques.

La meilleure façon d'illustrer la conduite de la classe de langue selon des objectifs choisis serait sous forme des plans de leçon. Les plans de leçon proposés dans ce mémoire seront facultativement adaptés aux intentions didactiques spécifiques d'une conduite de la classe de FLE. Dans ce sens, on permettra là où il y a besoin d'élargir ou de diminuer le choix des procédés et des outils didactiques en vue d'atteindre notre but pédagogique. A titre d'exemple, pour inciter des apprenants à s'engager davantage dans le cours et afin de leur

donner une opportunité de développer et d'exprimer leurs propres attitudes envers le matériel pédagogique, pendant une introduction dans chaque plan de leçon, on proposera deux genres d'« introductions » : une introduction « générale » qui sera la même pour toutes les leçons, où l'on chercherait à faire introduire à la classe une connaissance du théâtre en général en leur demandant d'exprimer leur inclination envers le théâtre, quel genre ils préfèrent, etc. et une introduction « spécifique » qui différera d'un plan de leçon à l'autre, en fonction de l'objectif didactique choisi.

En précisant le contenu didactique, outils et supports pédagogiques et procédés et techniques de travail, qui mettent en œuvre un travail didactique en classe de FLE (présentation, explication, mémorisation, fixation et évaluation), ce chapitre fournira des suggestions de pistes de travail dans un environnement scolaire, pédagogique et didactique. Le même extrait sera travaillé pour toutes les propositions de dramatisation en vue de faire preuve de la pluralité des buts didactiques de textes théâtraux en classe de FLE. On tentera de présenter ces buts didactiques sous forme des données exposées ci-avant, telles que les données langagières portant sur les faits culturels, oraux et gestuels.

Dans ce cadre didactique, les quatre plans de leçon vont être proposés, chacun visant son propre objectif lié aux possibilités de l'utilisation d'un texte dramatique en situation didactique.

La première proposition de la dramatisation s'efforce à donner un panorama du domaine culturel et civilisationnel qui porte sur la gastronomie et la cuisine de la langue étudiée. À la base de l'extrait mentionné, un menu typiquement français sera présenté en suscitant des apprenants leurs préférences et goûts alimentaires ainsi que leurs commentaires sur la différence entre les habitudes culinaires dans leur environnement culturel maternel. On a trouvé l'appui pour ce segment civilisationnel dans le cadre de la cuisine française dans l'extrait dramatique *Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco de la méthode *Edito B2*, exposée dans le chapitre 6.2.

La proposition de la dramatisation n° 2 rendra compte d'un autre trait important de civilisation représenté dans l'extrait dramatique : l'humour (le grotesque) dans le cadre du genre théâtral spécifique, le théâtre de l'absurde. En permettant à la classe de donner leur définition de « comique » et d'indiquer leurs inclinations par rapport à l'humour, on leur fera introduire et expliquer ce genre humoristique spécifique encadré dans l'œuvre choisie comme le matériel didactique. Cette proposition de la dramatisation se penche sur l'extrait de la

Cantatrice chauve d'Ionesco d'Edito B2 où il a fallu qualifier la scène en jeu comme absurde et comique, en dirigeant les apprenants vers ces moments spécifiques dans la scène. L'humour atypique du théâtre de l'absurde est aussi présent dans *Rhinocéros* d'Ionesco (la méthode *Alter Ego 3*). L'idée de cette pièce d'Ionesco n'est pas de faire rire mais de faire réfléchir sur la condition passive et tropconformiste de la société. Quand même, le fait d'une transformation des gens en rhinocéros, hors de son contexte littéraire spécifique, nous pourrait faire rire indirectement, faute de son absurdité. On va employer ces traces de l'humour absurde dans une de nos propositions de la dramatisation (n° 2). Dans le troisième plan de leçon on fera référence aux interjections et exclamations pour refléter, outre les réactions affectives qu'elles suscitent, un comportement spécifique de ces éléments langagiers affectifs qui diffèrent suivant une langue et une culture particulières. Cette proposition didactique est fondée sur l'élaboration d'un des objectifs didactiques présenté dans l'extrait *Cantatrice chauve* de Ionesco (*Edito B2*), où on invite les apprenants à jouer la scène en portant l'attention sur l'intonation particulière de chaque réplique des personnages en jeu. Outre la maîtrise plus efficace du champ phonétique français, on stimule de cette manière l'expression orale des apprenants en général, ce qui correspond aussi à la tâche didactique relevée à l'extrait dramatique *Rhinocéros* d'Eugène Ionesco de méthode *Alter Égo 3* (ch. 6.3.), où il faut imaginer et puis jouer le témoignage de l'un des personnages. Comme l'intonation construit un segment indispensable dans le schéma général d'un langage, on peut dire que cette tâche est aussi reconnue indirectement dans l'extrait *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux dans *Panorama 4* (ch. 6.1.).

La quatrième proposition de l'exploitation théâtrale en classe de FLE se consacre aux signes de la communication non-verbale lors d'une dramatisation. De même, on présentera à la classe des gestes particuliers appartenant au domaine de la culture française. Le phénomène de la culture française, ici en forme des gestes et des signes non-verbaux et typiquement français, est pris en considération d'une façon générale grâce au matériel pris de l'extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux (*Panorama 4*) ainsi qu'au *Rhinocéros* de Ionesco (*Alter Égo 3*). On a reconnu l'expression corporelle (c'est-à-dire, le domaine de la communication non-verbale) comme une extension naturelle de notre façon de communiquer et on a donc décidé d'examiner cet aspect spécifique de la communication dans notre proposition d'une dramatisation distinguée (*Proposition d'une dramatisation n° 4*) pour rendre plus authentique la compétence de communication et la performance linguistique des apprenants.

Le schéma des éléments didactisés par rapport à ceux pris en considération dans les méthodes de FLE exposées au chapitre 6, est donné au tableau ci-dessous.

	<i>La guerre de Troie n'aura pas lieu</i> de Jean Giraudoux	<i>Cantatrice chauve</i> d'Eugène Ionesco	<i>Rhinocéros</i> de Ionesco
Gastronomie/ cuisine française		+	
Humour (grotesque)		+	+
Interjections et exclamations (intonation)	+	+	+
Le non- verbal (signes, gestes, mimiques, etc.)	+	+	+

On va utiliser ces suggestions didactiques dans nos essais de présentations des objectifs pédagogiques, explorés sous quatre propositions de la dramatisation dans quatre sous-chapitres suivants.

7.1. Proposition d'une dramatisation n° 1

PLAN DE LA LEÇON

Niveau : intermédiaire

Matériel : un extrait du texte dramatique *Ubu Roi* d'Alfred Jarry

Contenu didactique

Contenu thématique : les aliments, la cuisine française, les repas du jour (petit déjeuner, déjeuner, goûter, dîner), la présentation d'un menu français (entrée, plat principal, dessert)

Contenu communicationnel : exprimer ses préférences et ses goûts alimentaires ; prendre conscience de l'utilisation spécifique de l'oral (la prononciation, l'intonation, le débit) dans une œuvre dramatique

Contenu socioculturel : gastronomie et menu français

Outils (supports) pédagogiques: le tableau, le feutre, les photocopies des photos (Doc. 1)

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail en groupes, travail avec la classe entière, travail en sous-groupes de pairs

Objectifs : appropriation d'un menu typiquement français qui inclut une entrée, un plat principal, un dessert ; éveiller l'intérêt des apprenants par rapport à des plats français en leur faisant connaître quelques spécialités ; les amener à être capable de parler de leurs habitudes et goûts alimentaires et de signaler leur opinion par rapport aux préférences des autres ;

guider des apprenants vers la prise de conscience à l'égard de l'oral et de la posture pendant la dramatisation

I a) Introduction générale

L'introduction générale sera la même pour toutes les propositions de dramatisation données dans ce chapitre.

On commencerait par l'introduction du contenu en prêtant l'attention à la forme et au genre littéraire de l'œuvre spécifique. C'est en communiquant avec la classe qu'on leur ferait connaissance du théâtre en général (*Allez- vous souvent au théâtre ? Quand y êtes- vous allés la dernière fois et qu'avez- vous regardé ? Quel genre dramatique préférez-vous (comédie, amour, humour) ?*). Afin de mieux prendre conscience du genre dramatique, on pourrait leur demander de donner spontanément au moins une différence entre un roman et un drame (par ex. un texte dramatique est « découpé en actes et en scènes » tandis qu'un roman est composé plutôt « de parties et de chapitres » (Chirița, 2011 : p. 57)). Les apprenants seraient aussi libres d'exprimer leur préférence entre le roman et le drame. D'abord on attire l'attention des apprenants à l'extrait donné. Ils devraient examiner tout seuls le texte sans pourtant effectuer une lecture détaillée, pas encore - juste parcourir pour pouvoir préciser des données simples, telles que : le numéro des scènes (et des actes) (*un acte, trois scènes*) et les noms des personnages encadrés (*Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure*). On les laisse lire le texte - pas encore à haute voix - afin d'approfondir leur connaissance des personnages (nom, âge, caractère, appartenance au milieu social ou professionnel) (*un vieil soi-disant roi Ubu avec sa femme, ayant ensemble un dîner avec un capitaine*) et de la façon dont la pièce est structurée (*en acte et en scènes sous forme des dialogues et des répliques*).

Les apprenants se livrent finalement à une lecture à haute voix. Pendant la lecture l'enseignant mettrait l'accent sur l'intonation et la prononciation de certains énoncés et expressions pour permettre aux apprenants de découvrir le texte dans sa totalité (*ibid.*). Même au cas où l'objectif phonétique n'est pas pris pour un objectif principal, l'amélioration de l'aptitude de la lecture et le développement du débit sont très importants au cours de la représentation d'une pièce (*ibid.*), où il ne suffit pas de juste lire le texte mais de le mettre en scène (figurativement), c'est-à-dire, de *jouer* et d'animer son contenu. On prononcera différemment par exemple une question (ici une question de Mère Ubu à l'air un peu impatient et nerveux :

Mais où est donc le Père Ubu ?), une exclamation (*Me voilà! me voilà! le veau! au secours!*), une interjection (*Eh! Oh! Ah!*), etc. Avant de demander aux apprenants de vraiment *jouer* les personnages en lisant le texte, on se limiterait à une explication improvisée, libre et spontanée du sens de la pièce avec ses personnages.

Même si on n'a pas encore touché à l'objectif primordial d'une approche didactique prévue pour un plan de leçon particulier, cette introduction 'générale' est importante dans l'étude des éléments spécifiques qui suivent, car c'est de cette façon qu'on stimule l'affectivité des apprenants dans le sens global, ce qui les aiderait à mieux fixer et mémoriser le contenu afin de contribuer à l'acquisition finale. Il ne suffit pas juste de présenter un contenu à un apprenant ; il reste indispensable de le guider vers un objectif en lui permettant de connaître le chemin de son apprentissage où on met l'apprenant au centre de ce processus en l'incitant de cette manière-là de participer davantage à sa propre acquisition- ce qui le rend plus motivé et autonome.

b) Introduction spécifique

Vu le fait que c'est l'objectif socioculturel, notamment la gastronomie française, qui est centrale dans cette proposition de la dramatisation, cette introduction 'spécifique' dirigerait des apprenants vers la cuisine et les aliments. Pour l'« échauffement » on invite les apprenants à exprimer leurs préférences culinaires : *Quels sont vos aliments préférés ?* (Si l'apprenant répond qu'il préfère les fruits ou les légumes, l'enseignant insiste sur la précision des préférences Par ex. : *Quels fruits ou quels légumes préfères-tu particulièrement ?*) *Préférez-vous petit déjeuner/ déjeuner ou dîner ?* (On peut accompagner cette question par demandant quand pendant le jour on prend le petit déjeuner (*le matin*), le déjeuner (*la journée*) et le dîner (*le soir*).) *Que mangez-vous le plus souvent au petit déjeuner* (par ex. *un croissant, du pain, de la confiture*) / *au déjeuner* (par ex. *du poulet, des pommes de terre, de la salade*) / *au dîner* (par ex. *un yaourt, des œufs*) ? *Quel est votre dessert préféré* (par ex. *le pouding, le gâteau, les biscuits*)? *Que n'aimez- vous pas du tout manger* (par ex. *la viande, les lentilles, le brocoli*)? On pourrait également leur demander de donner quelques spécialités de la cuisine française : *Quels plats français connaissez-vous* (par ex. *une quiche lorraine, un coq au vin, une crème brûlée*) ?

Comme il ne s'agit pas des débutants, il serait tout à fait envisageable de discuter un peu avec eux sur ce thème.

II Étude des éléments nouveaux

a) la présentation

Après la sensibilisation des étudiants par rapport au contenu nouveau, pendant la présentation on les encourage à révéler les personnages et l'intrigue de l'extrait : *Qui sont des personnages* (un roi, sa femme et un capitaine avec ses partisans) ? *Quels sont leurs noms* (Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure) ? *Ils sont comment* (antipathiques, rudes, méchants, en colère, indécents, impatient, bizarres) ? *Pourquoi (où dans le texte surgissent leurs caractéristiques)* ? (Antipathique, déplaisant et bizarre Père Ubu en s'adressant à sa femme « tu es bien laide aujourd'hui » ; en faisant des remarques inappropriées sur sa figure corpulente : « je suis pourtant assez gros » et « j'enfonçais ma chaise », en utilisant ses menaces ridicules mais rudes : « je te vais arracher les yeux » et « je vais aiguïser mes dents contre vos mollets » et en donnant des commentaires négatifs sur le dîner préparé par sa femme : « c'est mauvais » ; méchant, impatient et en colère Mère Ubu qui n'a que des outrages pour son mari : « que fais-tu malheureux ? », « ne l'écoutez pas, il est imbécile » tout en ridiculisant son appétit : « que mangeront nos invités ? », « ah ! le veau ! le veau ! veau ! Il a mangé le veau ! au secours ! » ; impoli capitaine Bordure qui est d'accord avec Père Ubu sur la qualité du dîner : « ce n'est pas bon, en effet »). *De quoi parlent-ils ?* (Ils mangent et discutent sur le contenu du dîner.) Puis, on attire l'attention des apprenants vers le thème de la conversation entre les personnages- le dîner et les aliments, c'est-à-dire un menu français. En les préoccupant par ce segment spécifique d'interaction de l'extrait, on demande ce qui se trouve sur ce menu en question.

b) l'explication

On s'attend à ce que les apprenants citent les aliments et leurs propositions pour un menu trouvés dans le texte (*soupe polonaise, côtes de rastron, veau, poulet, pâté de chien, croupions de dinde, charlotte russe, bombe, salade, fruits, dessert, bouilli,*

topinambours, choux- fleurs, côtelettes de rastron). En les poussant à s'engager davantage, on leur demande lequel de trois personnages parle le plus (Père Ubu) et laquelle moins (Capitaine Bordure) dans l'extrait et ce qu'ils pensent des personnages. En mettant tous les éléments pour le menu au tableau on les examinerait. On communiquerait des *topinambours* comme une sorte de *pommes de terre*. Puis, des apprenants distribueraient les aliments selon certaines catégories : *légumes* (une salade, des topinambours, des choux-fleurs), *fruits*, *viande* (un veau, un poulet, une dinde), *boissons* (un vin (Côtes du Rhône)). Plus tard, avec la *viande*, on soulève un poulet, une dinde et un canard comme des volailles. Pour les éléments manquants on ajouterait nous-mêmes des exemples nécessaires. Par exemple, pour les *fruits* l'enseignant demande aux élèves de lui en citer quelques-uns (par ex. *une pomme, une banane, un orange, un ananas*). On pourrait aussi demander pour encore quelques boissons (par ex. *le jus, le café, le thé*). On distingue d'un côté les aliments envisageables au menu et de l'autre côté les aliments inattendus et impossibles ou bien dégoûtants (*pâté de chien, côtes de rastron, bombe, côtelettes de rastron*), après quoi des apprenants doivent formuler un impossible alimentaire à un possible. Avec la *soupe polonaise* on indique qu'il s'agit d'une soupe à base de *betterave* (que l'on relève aussi au tableau sous la catégorie *légumes*), mais on le fait quand même transformer en *soupe aux oignons*, un plat typiquement français.

Après avoir distingué approprié/ inapproprié dans le menu, on leur donnerait les photocopies (Doc. 1) où se trouvent des variantes possibles (accompagnées d'une image) qu'ils doivent lier à chaque aliment inattendu ou impossible du texte. On reformulerait donc le *pâté de chien* au *pâté de canard*, la *soupe polonaise* à la *soupe aux oignons*, les *côtes de rastron* aux *Côtes du Rhône* (vin), la *bombe* à la *bombe glacée au chocolat* et les *côtelettes de rastron* aux *côtelettes de porc*. On distribuerait aussi les éléments nouveaux *canard* (viande), *oignon* (légumes), *chocolat*, *porc* (viande) selon la catégorie correspondante au tableau. On ajoute une nouvelle catégorie 'dessert' pour y placer *un chocolat (une bombe glacée au chocolat)*. Ensuite, on entre dans le domaine d'un déjeuner français typique qui inclut *une entrée, un plat principal* et *un dessert*. En distinguant la suite du menu français en le mettant au tableau, on demanderait de faire une parallèle au menu croate en invitant des étudiants à préciser si ces deux menus diffèrent beaucoup dans leur ordre. Suite à une conclusion qu'il n'y a pas de grande différence, l'enseignant attire quand même

l'attention des étudiants sur un fait typiquement français selon lequel les Français au lieu de la soupe comme *entrée*, prennent plutôt du fromage, en laissant une soupe pour la fin du déjeuner. L'enseignant donnerait aux apprenants l'opportunité d'exprimer leur opinion :

Qu'en pensez-vous (p. ex. c'est bizarre ou intéressant un fromage comme entrée et une soupe à la fin) ? Cela vous semble délicieux ou plutôt bizarre ? Préférez-vous en général la soupe ou le fromage ? Quand mangez-vous du fromage (par ex. au petit déjeuner ou au dîner avec du pain ou de la mayonnaise) ? Connaissez-vous quelques fromages français (par ex. Camembert, Bri, Emmental) ? Quelle est votre entrée idéale (par ex. une glace, des fruits, un chocolat) ?

Puis, on introduirait le terme *goûter*, mais au lieu d'offrir immédiatement la traduction aux apprenants, on veut qu'ils découvrent et devinent la signification en leur citant des exemples, des explications et des associations :

On appelle « goûter » un moment dans la journée entre déjeuner et dîner où on prend quelque chose de peu à manger, comme par exemple un sandwich, un yaourt ou un biscuit. Mais seulement si on a faim ! Il y a des gens qui préfèrent le goûter au déjeuner ! On peut dire aussi un « snack » pour un goûter. Quel est votre goûter préféré (par ex. les biscuits, le yaourt, le chocolat, le sandwich) ?

Après une courte discussion, l'enseignant s'attend à ce que les apprenants mettent en ordre tous les éléments relevés du menu français en soulignant au tableau l'ordre correct : *petit déjeuner, déjeuner (entrée, plat principal, dessert), goûter, dîner*. Finalement, les apprenants et l'enseignant mettent ensemble tous les aliments énoncés selon les repas du jour. Par exemple, on prendrait *bombe glacée au chocolat* et on la placerait dans *déjeuner* comme *dessert*. Ou bien on prendrait des *côtelettes de porc* pour *plat principal* dans *déjeuner*, ou encore *pâté de canard* pour *petit déjeuner*.

c) la mémorisation

Pour mieux mémoriser le nouveau contenu, les apprenants sont appelés à préciser leurs préférences par rapport au menu français. On retourne au moment de la conduite

de la classe de langue où on remplaçait un aliment inapproprié du menu français par une proposition alimentaire plus convenable. On expliquerait à la classe la consigne d'après laquelle on va lire de nouveau l'extrait mais cette fois en utilisant ces termes remplacés, c'est-à-dire des variantes plus appropriées d'une proposition alimentaire. Par exemple, au lieu de la *soupe polonaise* dans le texte on va utiliser la *soupe aux oignons* ; ou bien au lieu des *côtes de rastron* on mettra des *côtes du Rhône*. Ensuite on substituerapâté de chien au pâté de canard et bombe à la bombe glacée au chocolat, pour finalement reformuler côtelettes de rastron aux côtelettes de porc.

Une fois la lecture 'échangée' finie, il revient aux apprenants d'évoquer leurs préférences alimentaires et de faire leur menu françaisidéal selon tous les repas du jour (*petit déjeuner, déjeuner (entrée, plat principal, dessert), goûter, dîner*). On discute leurs menus idéals variés et on dresse un menu idéal au tableau, en prenant en considération des propositions alimentaires qui se répètent et que tout le monde favorise. De cette sorte, toute la classe est engagée dans l'activité pédagogique d'une façon interactive, dynamique et amusante.

d) la fixation

Pour la fixation, l'enseignant attire l'attention des apprenants par la consigne suivante : des apprenants seraient obligés de lire l'extrait en remplaçant un aliment du texte par leur aliment préféré choisi. C'est une approche assez affective qui les aiderait dans leur consolidation lexicale. La classe est invitée à ne pas hésiter à donner leur appréciation sur les performances linguistiques des autres. Enfin, l'enseignant, à l'aide de la classe, choisit les trois meilleurs apprenants qui sont invités à jouer les trois personnages principaux de l'extrait (*Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure*) devant toute la classe.

e) l'exploitation

Dans le cadre de l'exploitation, les apprenants sont sollicités à imaginer un court scénario pour conclure l'extrait qui finit par les mots de Père Ubu : « Eh bien, capitaine, avez-vous bien dîné ? ». La classe serait distribuée en trois groupes ; le premier groupe fera le scénario où le capitaine ne serait pas satisfait du dîner et il a mal au ventre tout en étant fâché contre Mère Ubu ; le deuxième groupe imaginera le scénario d'après lequel capitaine serait très content du dîner mais il trouve Père Ubu assez antipathique ; et le troisième groupe selon lequel le capitaine prend son dîner pour « pas mal » mais il préfère les plats de son pays domicile qu'il donc présenterait par la suite. Après la réalisation de ces scénarios, les apprenants sont invités encore à les jouer à haute voix et éventuellement devant la classe.

III Évaluation

Quant à l'évaluation, les apprenants sont distribués en sous-groupes de pairs et invités à imaginer comme devoir un dialogue où ils se trouvent pour la première fois dans un restaurant français et ils doivent passer une commande. Le dialogue doit contenir au moins deux spécialités françaises pas mentionnées pendant le cours. On incline des apprenants à bien imaginer aussi la personnalité de leur serveur. Selon l'intonation de ses répliques, sa posture et son attitude, les autres doivent aisément déchiffrer s'il s'agit d'un serveur gentil, antipathique, brusque, fâché ou sympathique.

LE TABLEAU

Gastronomie française		la date
Légumes – une salade, des topinambours, des choux-fleurs, un oignon (une soupe aux oignons), des betteraves		
Fruits- une banane, un orange, un ananas		
Viande- un veau, un poulet, une dinde (des croupions de dinde), un canard (un pâté de canard), un porc (des côtelettes de porc) poulet+dinde+canard=volailles		
Boissons- un vin (Côtes du Rhône), un jus, un café, un thé		
Dessert- un chocolat (une bombe glacée au chocolat)		
<u>Menu français</u>		
Petit déjeuner : un pâté de canard et un café		
Déjeuner : Entrée : un fromage Bri		
Plat principal : des côtelettes de porc et une salade		
Dessert : une bombe glacée au chocolat		
Goûter : un sandwich		
Dîner : une soupe aux oignons		

Doc. 1

pâté de canard



soupe aux oignons



Côtes du Rhône



côtelettes de porc



bombe glacée au chocolat



7.2. Proposition d'une dramatisation n° 2

PLAN DE LA LEÇON

Niveau : avancé

Matériel : un extrait du texte dramatique *Ubu Roi* d'Alfred Jarry

Contenu didactique

Contenu thématique : humour, grotesque et carnavalesque dans *Ubu Roi* ; introduction au théâtre de l'absurde

Contenu communicationnel : le caractère des personnages (brusque, outrageant, désagréable etc.) animé dans la lecture et performance dramatique (débit, ton, rythme, mimiques, gestes) ; la nécessité de jouer un rôle dramatique selon son caractère supposé

Contenu socioculturel : la présentation du théâtre de l'absurde, un genre dramatique né en France, avec son humour spécifique

Outils (supports) pédagogiques : des mots de Doc. 2, le dictionnaire *Le Robert pratique*

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail avec la classe entière, travail en groupes

Objectifs : comprendre l'humour représentatif de l'extrait abordé et caractéristiques du théâtre de l'absurde ; apprendre à donner de l'authenticité aux personnages d'un texte dramatique pendant la lecture ; amélioration de la compétence de la lecture en général et de la performance dramatique en mieux contrôlant des traits essentiels (débit, ton, rythme, mimiques, gestes) pendant la mise en scène d'une œuvre dramatique

I a) Introduction générale

Comme c'est déjà noté, l'*introduction générale* sera la même pour toutes les propositions de la dramatisation. Cette introduction considérerait les associations et les expériences personnelles des apprenants par rapport au drame comme un genre littéraire et au théâtre en général. Le but de l'introduction générale n'est pas d'être nécessairement lié à l'objectif spécifique (à la différence de l'*introduction spécifique*) mais plutôt de dynamiser et d'intensifier la participation des apprenants et d'investir à leur engagement et motivation en fonction du texte exploité qui sera la base pour les contenus et objectifs didactiques qui suivent en classe de FLE.

b) Introduction spécifique

Après la lecture, on exige des apprenants de désigner l'atmosphère de l'extrait : s'il s'agit d'un extrait réaliste, tragique, comique etc. On s'attend à ce qu'ils expliquent ce que l'humour représente pour eux en général et qu'ils indiquent leur préférence entre le drame et la comédie. On leur demande de spécifier comment on déclare quelque chose comme 'comique' et quel genre de 'comique' ils connaissent (par ex. *ironie, satire, sarcasme, parodie*). On peut aussi tout simplement leur demander ce qu'ils prennent personnellement pour quelque chose de comique (par ex. un film, un spectacle ou une série de genre comique, une plaisanterie, etc.). On attire leur attention sur l'humour spécifique de l'extrait qui règne dans l'œuvre entière *Ubu Roi* en démontrant qu'il ne s'agit pas d'un humour typique.

II Étude des éléments nouveaux

a) la présentation

Un apprenant demanderait aux apprenants de relever des moments comiques de l'extrait. On chercherait à donner donc des exemples comiques de l'extrait en déclarant les raisons pour lesquelles ils trouvent ces moments particuliers comiques. On relève ces moments 'comiques' au tableau : *Mère Ubu, tu es bien laide aujourd'hui. / le veau ! veau ! Il a mangé le veau ! au secours ! / Sapristi, de par ma chandelle verte, je suis pourtant assez gros. / Ouf, un peu plus, j'enfonçais ma chaise.*

/ Ne l'écoutez pas, il est imbécile. / Ah ! je vais aiguïser mes dents contre vos mollets. / Ce n'est pas bon, en effet.

b) l'explication

Ensuite, on discute de ces expressions spécifiquement comiques, une par une. La chose qui saute aux yeux de façon globale est l'apparition fréquente des interjections (*ah, ouf, ah*), exclamations (*de par ma chandelle verte, veau ! Il a mangé le veau ! au secours*), jurons (*sapristi*) et injures (*tu es bien laide aujourd'hui, il est imbécile, je vais aiguïser mes dents contre vos mollets, (...) que c'est mauvais*) dans le texte. On appelle des étudiants à catégoriser ces expressions, comme on vient de le faire.

En continuant, on explique *Sapristi* comme un juron familière démontrant le mécontentement. *De par ma chandelle verte* reste une des exclamations les plus utilisées par le personnage d'Ubu Roi. D'après Claire Delavallée, interprétrice reconnue, la couleur *vert* se prend pour un symbole d'énergie et jeunesse tandis que l'expression *un vert galant* était utilisée pour le roi français Henri IV (Henri le Grand) dans le sens où il était, malgré qu'assez vieux, encore très charmant avec les femmes. En dépit d'essai d'explication, cette expression se trouve toujours hors contexte, et contribue à la ridiculisation du personnage qui l'énonce. Chez les énonciations *je suis pourtant assez gros* et *j'enfonçais ma chaise*, on voit la ridiculisation du personnage par lui-même mais au lieu de nous donner l'envie de rire, cela nous met plutôt mal à l'aise - l'humour typique n'est pas donc en question. Les exclamations *le veau ! veau ! Il a mangé le veau ! au secours !* de Mère Ubu cherche à ridiculiser l'appétit de son mari, un comportement assez outrageant de sa part. En même temps on voit ici les traits de l'humour spécifique encadré dans cet extrait dont on s'occupera plus tard pendant la conduite de la classe. Ensuite, on peut décrire les phrases *tu es bien laide, il est imbécile, je vais aiguïser mes dents contre vos mollets, (...) c'est mauvais* et *ce n'est pas bon*, en effet comme des injures. *Tu es bien laide* et *Il est imbécile* porte sur un outrage trop direct et pour cette raison assez inapproprié. *Je vais aiguïser mes dents contre vos mollets* comprend en fait une expression non-existante, ici dans le rôle d'une menace rude et encore inappropriée, donc une injure. *(...) c'est mauvais* et *ce n'est pas bon, en effet* illustre le jugement envers le dîner fait par le personnage de Mère Ubu dont Père Ubu et Capitaine Bordure ne sont pas contents. Mais en déclarant

leur insatisfaction de façon si ouverte, leur réaction dessine les traits d'impolitesse et, comme chez toutes les expressions précédentes y prises en considération, on donne encore plus envie de les juger comme inappropriées et déplaisantes que simplement comiques. Dans le but de dénoter les caractéristiques spécifiques de cet humour représentatif, on invite des apprenants à choisir de Doc. 2 (antérieurement distribué) des attributs annonçant le mieux la nature de l'humour en jeu. On s'accorde sur les attributs suivants évoquant l'humour de l'extrait : *drôle, amusant, bizarre, désagréable, caricatural, ridicule, extravagant, brusque, exagéré, outrageant*. On demande l'exemple et l'explication pour chaque attribut. Par exemple, on caractérise cet humour comme *caricatural* et *ridicule* parce que le personnage de Père Ubu se sert d'expression *drôle* et *amusante* mais sans signification régulière telle que *de par ma chandelle verte*. L'autre expression, *je vais aiguiser mes dents contre vos mollets* est *bizarre* ainsi que *brusque* et *extravagante*. Les expressions telles que *Tu es bien laide.*, *Il est imbécile, (...) c'est mauvais et ce n'est pas bon, en effet* nous paraissent comme *désagréables* et *outrageantes*. Finalement, on déclarerait *veau ! Il a mangé le veau ! au secours !, je suis pourtant assez gros et j'enfonçais ma chaise* tel que *caricaturaux* et *exagérés*.

On distingue donc ces attributs singuliers du Doc. 2 et on les expose comme les signes distinctifs de l'humour propre de l'extrait, que l'on appelle *grotesque* (on met au tableau le titre Grotesque et théâtre de l'absurde). Après avoir demandé ce que c'est (pour inciter leur intuition de cette façon-là en exigeant d'utiliser leurs éventuelles connaissances littéraires antérieurement acquises), on rappelle aux apprenant le besoin de se servir de dictionnaire de l'enseignant *Le Robert pratique*, qui fonctionne comme dictionnaire français- monolingue, afin d'y trouver la définition technique de *grotesque*. Des apprenants qui le trouvent le plus rapidement seraient ceux qui livrent la définition au reste de la classe. On verrait maintenant la définition spécialisée de ce genre de l'humour qui porte sur des « compositions fantaisistes et des figures caricaturales », sur quelque chose de « bizarre, caricaturale, extravagant, ridicule » et même « irréal » (p. 683). En ce qui concerne une 'composition fantaisiste' on leur demande s'ils connaissent l'intrigue de l'œuvre *Ubu Roi*. On leur expose brièvement l'intrigue en révélant le personnage principal comme un méchant, vulgaire et brutal soi-disant roi de la Pologne qui tue et torture tout le monde autour de lui jusqu'à être finalement chassé du pays (Esslin, 2001 : pp. 357-358).

On essaye de spécifier davantage l'humour proposé en exposant le qualificatif *carnavalesque* présent dans *Ubu Roi*. On décrit l'humour carnavalesque comme la suspension des ordres, règles, régulations et autorités existants pour l'émergence des expressions et comportements interdits (Bakhtin, 1965 cité par Plester, 2015 : p. 109), chaotiques, amoraux et souvent illogiques. *Carnavalesque* vise à parodier, ironiser et se moquer des hiérarchies et des autorités établis en les critiquant de cette manière. On ridiculise dans ce cas-là l'autorité royale mais en même temps on ridiculise en général le monde politique. En caractérisant Père Ubu comme avide, impoli, excessif, insatiable, ingrat et insolent on peut voir la critique de l'auteur par rapport aux fausses autorités. Comme tous les personnages dans *Ubu Roi* sont comme Père Ubu, on cherche à trouver les exemples du même comportement chez Mère Ubu et Capitaine Bordure. Par exemple, Mère Ubu est aussi insolent comme Père Ubu en énonçant « Ne l'écoutez pas, il est imbécile. » et Capitaine Bordure est aussi impoli comme Père Ubu en s'accordant avec lui sur le dîner de Mère Ubu que « Ce n'est pas bon, en effet. ».

On doit mentionner l'interprétation de cette œuvre dans le cadre du théâtre de l'absurde, un genre dramatique dont Jarry est un des précurseurs. On précise qu'il s'agit d'un genre de théâtre qui se réfère au monde après la Deuxième guerre mondiale en mettant en scène les conséquences horribles de la guerre qui s'explique dans le rang de la perte de l'humanité et d'idées précédemment connues et établies. On explique un peu plus en détail que ce théâtre figure dans l'absurdité des situations et dans la déstructuration du langage pour « nier le pouvoir de communication du langage » et pour « réduire les personnages à des archétypes, égarés dans un monde anonyme et incompréhensible » (Ungureanu, 2014 : p. 14). En demandant de citer au moins deux autres représentants de ce genre (comme c'est une classe au niveau avancé, les apprenants devraient connaître au moins Eugène Ionesco et Samuel Beckett) et en les entraînant à trouver des exemples de l'absurdité dans l'extrait (par ex. les menaces et les expressions illogiques de Père Ubu déjà mentionnées ici ; la méchanceté inexplicable entre Père Ubu et Mère Ubu, qui est évidente dans leurs injures entre eux, aussi déjà y travaillée ; des contenus alimentaires inexistants ou inappropriés, aussi déjà pris en considération ; le sentiment général d'une interaction superficielle et incomplète pour démontrer l'impossibilité d'une communication sincère), on fait rapprocher aux apprenants ce nouveau terme utilisé. En termes de l'absurdité présente

dans l'extrait, on peut la voir aussi encore chez Père Ubu, un personnage très gros qui demeure de plus en plus gros en mangeant tout ce qu'on lui offre. Aussi, les expressions de Père Ubu sont dénuées de sens par rapport à des expressions utilisées dans le monde réel, ce qui les rend absurdes. Finalement, on peut identifier les exclamations particulières de Mère Ubu (*le veau ! veau ! il a mangé le veau ! au secours !*) comme absurdes parce qu'on ne voit pas de sens logique dans le fait de s'écrier *au secours* après avoir indiqué ce qu'un individu avait consommé (*il a mangé le veau*).

c) la mémorisation

Pour mieux mémoriser les nouveaux contenus, on activera l'affectivité des apprenants pendant la mémorisation. Après avoir expliqué l'extrait travaillé en relevant les caractéristiques spécifiques, on lit l'extrait en accentuant surtout les moments comiques, déjà soulignés ici oralement et au tableau. Parmi les mots de Doc. 2 qu'on a distingués pour décrire le terme *grotesque*, on choisit maintenant des mots illustrant au mieux le caractère de chacun de trois personnages engagés dans l'extrait. Par exemple, on prendrait l'attribut *outrageant* pour caractériser au mieux Mère Ubu, ensuite l'adjectif *caricatural* pour Père Ubu et finalement *désagréable* pour Capitaine Bordure. On invite à lire le personnage particulier, correspondant au ton de leur adjectif choisi qui donc démontre leur personnalité. En ces termes, l'intonation et l'attitude de Mère Ubu pendant la lecture doit être évidemment 'outrageante' - brusque et impolie en même temps. La performance de Père Ubu doit être 'caricaturale' dans le sens où ces énoncés doivent être prononcés d'une manière exagérée et extravagante - on s'efforce de dessiner un roi fou et cruel. Le personnage de Capitaine Bordure doit être animé de sorte qu'on sollicite un sentiment désagréable à des autres - même la politesse apparente de Capitaine Bordure du début de l'extrait doit être jouée d'une façon brusque et froid.

On rappelle aux apprenants qu'il s'agit d'une œuvre carnavalesque et absurde, et que tout cela doit se manifester pendant leur lecture. Il serait permis d'hurler et d'adapter le ton, le débit et le rythme de la voix au personnage et les apprenants seraient incités à utiliser leur corps pendant le jeu ; par exemple, il serait envisageable de faire semblant avec leurs mains de manger le dîner et de donner des mimiques et gestes pour

démontrer le mécontent, le dégoût, l'impatience, l'emportement ou le fol enthousiasme de Père Ubu.

d) la fixation + e) l'exploitation

Pour mieux fixer et exploiter le nouveau contenu didactique, on propose à des apprenants de finir le dialogue dans l'esprit de Jarry et du théâtre de l'absurde. Le travail en groupes est tout à fait envisageable. Pour activer au plus vite leur engagement par rapport à cette visée, on offre aux apprenants une idée d'après laquelle ils doivent imaginer un personnage grotesque qui intervient dans le dialogue et doit exécuter trois simples actions absurdes qui correspondraient au contexte donné. Notre exemple consiste en une jeune fille Adolphine faisant des commentaires sur un coq au vin, qui n'est pas du tout au menu, comme très délicieux (la première action absurde) ; puis elle prendra Capitaine Bordure pour un cordonnier (la deuxième action absurde) ; et ensuite, après avoir couramment parlé français, elle énoncera qu'elle est tchèque et ne parle pas du tout français (la troisième action absurde). Il est nécessaire aussi de prévoir les répliques des autres personnages.

On illustrera l'exemple de ce dialogue imaginé (Doc. 3) :

Adolphine

Que font les vieux ici ? Ne me faites pas rire, vous ne servez à rien, c'est le temps des jeunes !

Mère Ubu

Tu n'es pas si jeune que tu le pense ! Mon Dieu, c'est le dîner de cons⁸.

Adolphine

Ah ! oui, le dîner est là ! Je n'ai pas faim mais ce coq au vin n'est pas mal du tout !

Père Ubu

Coq au vin ? Je préfère cette bière allemande⁹. Je ne dis pas que c'est bon, je dis seulement que je la préfère.

Capitaine Bordure

⁸ Allusion à la comédie française très populaire, Le dîner de cons, de Francis Veber.

⁹ Boisson est absente du menu (situation absurde).

C'est vrai, ce n'est pas bon.

Adolphine

Mais... C'est vous ? Qu'est-ce que vous faites ici ? Vous me devez mes chaussures ! Il y a trois mois ! Elles sont bleues à talon haute. Donnez-les-moi ! Vous les cachez où ?

Capitaine Bordure

Quoi ? Écoutez, dans l'armée on n'a aucunes chaussures bleues à talon haute... Mais, il est vrai que je m'aperçois de temps en temps des jupes jaunes à pointes avec ceinture élastique... Oui, ça va bien au maréchal Alphonse...

Adolphine

Mais de quoi babillez-vous ? Vous savez très bien à quoi je pense ! Je vous les ai laissées pour les réparer et puis je ne vous ai jamais vu ! Qu'avez-vous à articulariser dans votre défense, sauf le fait de votre folie ?

Mère Ubu

Tu es sourde ou quoi ? Capitaine a expliqué que les chaussures ne sont pas dans sa possession. Comprends-tu bien le français ?

Adolphine

Français ? Oh ! non, non, c'est trop difficile... Je ne le parle pas. Il faudrait des années et des années pour l'apprendre... Sans doute impossible pour moi ! Vous voyez que je me débrouille bien avec ma langue maternelle. Le français n'est pas une nécessité pour moi.

Père Ubu

Je vais te sceller la langue. Quelle est donc ta langue maternelle ?

Adolphine

Tu entends mal, vieil homme ? Mais c'est tchèque !

Capitaine Bordure

Oh ! je pensais que c'est lituanien.

Père Ubu

Qu'on lui coupe la tête !

III Évaluation

Comme la consigne pour la fixation et l'exploitation est assez exigeante, on laisserait les apprenants finir le dialogue en classe (avec l'aide éventuelle de la part de l'enseignant) et on évaluera leur performance pendant le cours suivant.

LE TABLEAU

	la date
Grotesque et théâtre de l'absurde	
interjections : <i>ah, ouf, ah</i>	
exclamations : <i>au secours, de par ma chandelle verte, le veau ! veau ! il a mangé le veau ! au secours !</i>	
jurons : <i>sapristi</i>	
injures : <i>tu es bien laide, il est imbécile, je vais aiguïser mes dents contre vos mollets, (...) que c'est mauvais</i>	
drôle, amusant, bizarre, désagréable, caricatural, ridicule, extravagant, brusque, exagéré, outrageant = GROTESQUE	

Doc. 2

drôle amusant bizarre logique réaliste tragique désagréable triste
caricatural ridicule extravagant brusque exagéré mélodramatique
apathique philosophique religieux outrageant amoureux médiéval

7.3. Proposition d'une dramatisation n° 3

PLAN DE LA LEÇON

Niveau : intermédiaire/ avancé

Matériel : un extrait du texte dramatique *Ubu Roi* d'Alfred Jarry

Contenu didactique

Contenu thématique : la lecture d'un texte dramatique (l'intonation, la prononciation, le contrôle de la voix)

Contenu communicationnel : les interjections et les exclamations utilisées spontanément dans une conversation ; l'intonation française

Contenu socioculturel : les interjections et les exclamations typiquement françaises

Outils (supports) pédagogiques : tableau, feutre, Doc. 4, Doc. 5

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail avec la classe entière, travail en groupes

Objectifs : faire en sorte que les apprenants prennent conscience de la lecture d'un texte dramatique où on communique par notre voix l'intention et le caractère des personnages concernés (le timbre et le volume de la voix, le rythme des mots prononcés, etc.) ; l'importance de la prononciation articulée et engagée pendant l'interprétation ; les bases de l'intonation française ; la présence des interjections et des exclamations ; développer l'aptitude à contrôler et à adapter les facultés de l'exploitation de notre appareil vocal selon un ton demandé

I a) Introduction générale

Dans une interaction avec la classe on découvre leur intérêt et connaissance du théâtre en général, on introduit ce genre littéraire spécifique qui sera le fondement de tout le travail didactique.

b) Introduction spécifique

Pour échauffer le terrain pédagogique avant la présentation concrète des objectifs didactiques, on demande à des apprenants de citer la différence entre la lecture d'un roman et d'un drame. On attire leur attention sur l'observation qu'il n'est pas possible d'interpréter un drame d'une façon monotone, car il s'agit d'un spectacle qui exige de faire animer les personnages en jeu. Surtout, il ne faut pas négliger la voix, instrument le plus important pendant la lecture et l'interprétation d'une pièce. Par voix on exprime les sentiments des personnages et même on fait dévoiler leur caractère. On rappelle aux apprenants que dans la vie quotidienne on ne se sert pas de la voix toujours dans la même intention et dans le même ton. Notre voix déchiffre tout : quand on est en colère, heureux, impatient, triste, gentil ou rude. On leur demande de donner des exemples de la vie quotidienne sur l'exploitation pratique de la voix. Finalement, ils sont invités à prononcer leur nom (par ex. *Je suis Patrick.*) d'abord d'un air heureux, puis d'un air fâché et ensuite d'un air triste. Pour procéder au pas suivant, on les laisse lire l'extrait donné, mais pas à haute voix, mais juste pour introduire le texte de base de l'exploitation didactique.

II Étude des éléments nouveaux

a) la présentation

On présente donc la voix (en mettant le titre au tableau, Voix- intonation, prononciation, interjection) comme un appareil très important de notre expression. Après la lecture, on pose des questions sur quelques faits essentiels sur l'extrait lu, tels que qui sont les personnages (leurs noms), ce qu'ils font et comment ils paraissent. Après la présentation du texte de base, on invite des apprenants à lire par la suite l'extrait à haute voix mais uniquement d'une

manière monotone. Un enseignant fait donc choisir trois apprenants (selon trois personnages principaux de l'extrait) et leur donne les rôles correspondants de Père Ubu, Mère Ubu et de Capitaine Bordure. En cette situation de dramatisation on ne néglige pas les didascalies. On donc choisit un quatrième apprenant pour lire les didascalies en jeu, en les incitant à lire tout l'extrait de la même façon qu'on lit les didascalies d'habitude- monotone et éloigné, comme s'il ne s'agissait pas d'un spectacle. Pour mieux prendre conscience de l'habitude de la lecture d'un spectacle on va renverser la pratique de l'interprétation des didascalies et des répliques des personnages dans une œuvre dramatique. On exige donc une lecture banale par rapport aux énoncés des personnages et une lecture engagée et animée en ce qui concerne les didascalies en jeu. Après cette lecture 'renversée', on leur demande comment cela leur semblait et s'ils avaient besoin d'intervenir et d'animer leurs personnages d'une manière appropriée et correspondante.

b) l'explication

On explique que la prononciation et l'intonation ne sont pas seulement les réalités de grammaire mais des outils pour agir en FLE afin de mieux interpréter un texte dramatique (dans ce cas-là). Des apprenants eux-mêmes reconnaissent immédiatement l'absurdité de la lecture 'renversée'. Avant de lire l'extrait en animant les répliques des personnages au lieu des didascalies, donc d'une façon appropriée, on demande aux apprenants de trouver dans le texte des interjections et des exclamations (*Me voilà ! me voilà ! Sapristi (...), le veau ! veau ! il a mangé le veau ! au secours !, Ouf (...). Eh ! Mère Ubu ! Oh !, Eh ! Ah !*). On définit les interjections comme des mots exprimant un sentiment (par ex. *Aïe ! Ouf ! Bof !*) qui donnent un message bref (par ex. *Attention ! Stop ! Voilà ! Au secours !*). On s'attend à ce que les apprenants prononcent les interjections et exclamations du texte en les encourageant de ne pas hésiter à utiliser leur voix librement. On pourrait réclamer des apprenants à prononcer les mêmes interjections et exclamations d'une façon monotone juste pour mieux accentuer cette différence essentielle dans la lecture d'un texte dramatique qui consiste à vraiment employer notre voix pour communiquer par là l'intention et le caractère d'un personnage en jeu. On demande aux apprenants s'ils connaissent encore quelques interjections en français. On leur distribue une feuille (Doc. 5) où se trouvent quelques interjections typiquement français et avant de les encourager de les prononcer (et plus tard de les utiliser), on cherche à expliquer ces interjections dont le sens n'est pas si évident. On décrit *Aïe !* comme une interjection

exprimant la douleur physique, *Ouf !* comme une interjection exprimant le soulagement, *Bof !* exprimant l'indifférence, *Hélas !* exprimant un regret, *Hein !* exprimant une surprise, *Pouah !* exprimant un dégoût, *Ohé !* pour interpeler, *Ben...* exprimant une hésitation et *Chut !* pour silence. Le seul cas où on prononce un texte dramatique d'une manière un peu autonome serait pendant une énumération. L'extrait concerné dispose d'énumération dans la séquence où Mère Ubu énumère ce qui se trouve dans le menu pour le dîner (*Soupe polonaise, côtes de rastron, veau, poulet (...)*). On soulignerait aussi la différence de l'intonation chez une exclamation (*Me voilà !*), une interrogation (*Y en a-t-il encore ?*) ou bien une interrogation emportée et ironique (*Me crois-tu empereur d'Orient pour faire de telles dépenses ?*). On explique que l'intonation d'une interrogation en français est montante et que l'accent est en général sur la dernière syllabe, donc à la fin d'un mot ou d'une phrase. Vu toutes ces spécificités portant sur la prononciation et l'intonation, avant de lire l'extrait, l'enseignant distribue à la classe quelques attributs qui correspondent à des moments particuliers de l'extrait (Doc. 4). Ainsi, l'attribut *rude* correspondrait à *Ne l'écoutez pas, il est imbécile.*, l'attribut *impatient* porterait sur *Bonjour, messieurs, nous vous attendons avec impatience (...).*, (...) *Mais où est donc le Père Ubu, Y en a-t-il encore ?*, l'attribut *fâché* prendrait en considération *Je vais aiguiser mes dents contre vos mollets.* et *Me crois-tu empereur d'Orient pour faire de telles dépenses ?* etc. Après avoir soulevé ces moments particuliers, la classe est invitée à lire, c'est-à-dire, à jouer l'extrait alors que les autres sont invités à faire les appréciations sur les rôles de leurs collègues.

c) la mémorisation

Afin de mieux mémoriser le contenu enseigné et de mieux contrôler leurs facultés vocales pendant une dramatisation, des apprenants sont invités à jouer le texte de plusieurs façons. On distribue les apprenants en quelques groupes de trois apprenants (car il y a trois personnages dans le texte) et on offre à chaque groupe de tirer d'une petite boîte les mots découpés (c'est-à-dire, les adjectifs), déjà utilisés pendant ce cours. L'adjectif tiré posera le ton d'un groupe pendant leur interprétation du texte. Par exemple, un groupe qui tirerait l'adjectif *ennuyeux* va lire tout le texte dans un ton ennuyeux, c'est-à-dire, chaque apprenant de groupe lit les répliques du personnage qui est détaché à lui, dans le ton qui correspond à l'attribut tiré. Des apprenants sont aussi poussés à contribuer à leur dialogue par l'utilisation libre des interjections présentées dans Doc. 5 (et en général, s'ils les connaissent).

d) la fixation

Pour contribuer à la fixation de la matière étudiée et afin d'aider les apprenants à la mettre en œuvre plus efficacement, on reste dans le domaine des activités ludiques. On utiliserait les mêmes mots découpés de Doc. 4. (et les mêmes interjections proposées dans Doc. 5), mais cette fois chaque membre de groupe tire un adjectif pour lui-même qui désignera le ton de son caractère particulier pendant la performance. Par exemple, dans un même groupe un apprenant tire l'attribut *émotif* qui envisagera la façon de l'interprétation de son personnage. Donc, toutes les répliques de son personnage vont être prononcées dans cette modulation. L'autre apprenant de même groupe de trois va jouer son personnage d'après son adjectif particulier tiré, le même pour le troisième apprenant. On expose tous ces adjectifs possibles de l'interprétation et on exige du reste de la classe de deviner l'adaptation distincte de chaque membre d'un groupe, en engageant de cette manière toute la classe dans la reconnaissance et l'appropriation de ces particularités phonétiques pendant l'interprétation d'une œuvre théâtrale.

e) l'exploitation

En vue de réemploi et de l'entraînement à l'expression libre, on propose aux apprenants de finir le dialogue. Tout en restant distribué en groupes en trois, chaque groupe encore tire l'adjectif qui désignera le ton de la construction de leur dialogue fictif. Par exemple, la réalisation du dialogue d'un groupe obtenant l'attribut *crainitif* pourrait se dérouler de manière suivante :

Capitaine Bordure

Oh, pardon, je m'excuse, pour répondre à votre question, oui, oui, j'ai très bien dîné, très bien. Et vous, s'il vous plaît ?

Père Ubu

Oui, excellent, excellent, merci.

Capitaine Bordure

Je suis désolé, mais vous ne devez pas dire merci à moi. Je suis chez vous, vous avez préparé ce dîner délicieux donc merci à vous, grand monsieur, merci. Et pardon !

Père Ubu

Vous avez raison ! Pardon ! C'est ma femme qui a fait de la cuisine. Mais elle est où ? Je veux dire...
Pardon de te déranger, ma chère femme, viens, s'il te plaît...

Mère Ubu

Pardon messieurs, je me suis cachée derrière le réfrigérateur pour que vous puissiez dîner en retraite.
S'il vous plaît, ne tenez rien contre moi, et j'espère que vous avez bien aimé votre dîner. Pardonnez-moi de vous interrompre.

Capitaine Bordure

Je m'excuse, mais l'atmosphère ici est trop craintive. Je dois aller, je cours, pardonnez-moi et adieu !

III Évaluation

Pour mieux contrôler la compréhension de la matière didactique, on incite les apprenants aussi à réemployer les interjections et exclamations présentes dans le texte, mais aussi celles utilisées dans la vie quotidienne (par ex. *Mon Dieu ! Oh, non ! Je ne crois pas ! Terrible !* etc.). Des apprenants peuvent s'aider du Doc. 5. où se trouvent déjà quelques interjections. On soumet les apprenants à appliquer les interjections et les exclamations avec le ton particulier de l'interprétation. On suggère l'accomplissement de cette tâche d'évaluation sous forme d'un court dialogue imaginé. Des apprenants cette fois choisissent pour eux-mêmes le ton de leur jeu alors que les autres doivent le deviner. Ils se réservent le droit de choisir leurs personnages, le contexte et l'emploi de didascalies.

On fournit ici un dialogue d'un ton *triste* :

COCO (*tristement*)

Aïe... Je ne peux pas encore... C'est sinistre.

BALTHAZAR (*en s'asseyant à côté de lui*)

Eh, je te comprends... Ce n'est pas fin du monde, mais ce n'est pas agréable...

COCO (*d'une voix plaintive et pleurante*)

Mon Dieu, mais vous êtes incroyable ! Tout ça, c'est à cause de vous. Votre philtre d'amour n'a pas réussi. Maintenant elle ne m'aimera jamais ! J'ai envie de pleurer.

BALTHAZAR

Je suis désolé de ne pas pouvoir vous aider. C'est à cause de ma tristesse que je me suis intéressé à la magie, pour essayer de faire la vie plus heureuse.

COCO (*en se levant brusquement*)

Mais sans succès évidemment ! En plus, vous me devez de l'argent pour votre séance échouée.

BALTHAZAR

On peut s'accorder sur ça. Écoute, j'ai des herbes spéciales qui portent la fortune. Tu peux essayer...

COCO (*étonné et fâché*)

Bah, je ne vais rien essayer avec vous ! Je préférerais de me sentir si pénible que d'essayer de... oh !
Pst ! Mais c'est qui ça ? C'est impossible... Alerte !

ELLE (*en toussant*)

Ça alors ! je ne peux pas respirer de votre tristesse pathétique. Eh, que puis-je faire ? Vas-y, viens avec moi ! Comme tu es maigre, c'est bizarre...

COCO (*très fort*)

Balthazar, merci ! On a réussi ! Mais peut-être c'est un rêve... Oh, Dieu, je n'arrive pas à être heureux !

C'est tout à fait acceptable que le thème du dialogue corresponde au ton d'une interprétation. Il est bien évident que la tristesse (d'amour) est le thème central, pourtant, on reconnaît une allusion au ton qui colorie le dialogue. Cette sorte de réalisation facilite la pénétration dans l'atmosphère et le ton qui règne dans une pièce particulière, ce qui rend la performance plus vraisemblable.

LE TABLEAU

Voix- intonation, prononciation, interjection		la date
interjections et exclamations – Me voilà ! Sapristi. le veau ! veau ! il a mangé le veau ! au secours ! Ouf. Eh ! Mère Ubu ! Oh ! Eh ! Ah ! Au secours !		
interrogation – intonation montante		
prononciation- accentuation sur la dernière syllabe		

Doc. 4

rude impatient poli fâché heureux méchant triste ennuyeux craintif
émotif énergique monotone ravi présomptueux timide résolu délicat

Doc. 5

Aïe ! Alerte ! Attention ! Catastrophe ! Bravo ! Euh ! Ha ! Pst ! Quoi !
Stop ! Tiens ! Vite ! Oh là là ! Ouf ! Bof ! Hop là ! Hélas ! Ben... Chut !
Hein ! Pouah ! Ohé ! Dis donc !

7.4. Proposition d'une dramatisation n° 4

PLAN DE LA LEÇON

Niveau : avancé

Matériel : un extrait du texte dramatique *Ubu Roi* d'Alfred Jarry

Contenu didactique

Contenu thématique : la communication non-verbale (corporelle) pendant une mise en scène

Contenu communicationnel : déchiffrage et expression non-verbale de la communication

Contenu socioculturel : gestes et mimiques typiquement français ; les Français comme une nation très gesticulante, expressive et émotive

Outils (supports) pédagogiques : tableau, feutre, Doc. 4

Procédés et techniques de travail : travail frontal, travail individuel, travail avec la classe entière, travail en groupes

Objectifs : éclaircir, conscientiser et approcher la surface non-verbale de la communication qui surgit naturellement en cours d'une interaction en FLE (et en général) ; démontrer les avantages de la maîtrise de cette sorte de la communication qui fait partie intégrale de la communication dans sa totalité ; apprendre à contrôler les réactions spontanées et réflexes du corps par rapport aux vraies intentions et sentiments de nous-mêmes en tant que locuteurs et des autres comme des interlocuteurs ; présentation de quelques gestes et mimiques typiquement français qui cherchent à reconnaître et à respecter « l'autre » et ce qui est « différent » ; comprendre le corps comme l'extension de notre expression qui ne devrait pas

être nécessairement négligé en classe de FLE, particulièrement pendant une mise en scène d'un texte théâtral ; sensibilisation à cette sorte de manifestation des émotions et des pensées

I b) Introduction spécifique

Après l'introduction générale qui sera la même dans les quatre propositions de dramatisation, on fait introduire aux apprenants le nouveau contenu qui fera une référence indirecte à l'objectif de la proposition de la dramatisation n° 3, qui s'occupait de l'exploitation pédagogique de la voix comme un des traits principaux lors de l'interprétation d'un texte dramatique. On demande aux apprenants de préciser ce qu'ils remarquent chez acteurs dans le théâtre pendant un spectacle.

Est-ce que les acteurs sont debouts, immobiles sans aucune expression et prononcent leurs répliques automatiquement ? Non ; on s'aperçoit bien de leur jeu, de leur articulation et de leurs nombreux gestes et mimiques qui interviennent dans chaque interaction- cette interaction n'étant pas seulement orientée vers d'autres acteurs sur la scène, mais aussi vers le public.

II Étude des éléments nouveaux

a) la présentation

On demande à toute la classe donc de préciser comment sont transférés ces gestes et mimiques au public en les invitant à expliquer ce 'transfert' non-verbal :

Cela se passe comment, donc ? Les acteurs s'adressent au public en précisant que son personnage et en colère en ce moment et qu'il est obligé maintenant à faire des sourcils ou à crier pour faire correspondre son personnage à l'émotion prévue par l'auteur ? Ou bien, quelqu'un des techniciens de théâtre doit intervenir sur la scène et aider un acteur au moment où son personnage joué sur la scène doit lever sa main ou embrasser quelqu'un ? Bien sûr que non, il ne doit même pas contempler ces mouvements- un acteur les exécute aisément si son rôle l'exige. Et c'est donc quoi tout ça, la main, le visage... ? C'est le corps. On présente donc le corps comme un des

instruments extralinguistiques principaux dans la transmission d'un message pendant un jeu théâtral (mais dans la vie quotidienne aussi). Simultanément, on invite à une observation minutieuse de la naturalisation de ce transfert d'un message par le corps- c'est nous-mêmes qui le faisons spontanément durant une communication régulière et quotidienne. La communication non-verbale est inséparable au cours d'expression de nos idées, opinions et sentiments- donc, au cours de n'importe quelle interaction. On exige des apprenants à fournir quelques exemples (par ex. *le sourire, les bras croisés, le hochement de la tête, le signe de la main pour dire « au revoir », le clin d'œil, le pouce en l'air, le geste 'OK', le signe 'venir ici' etc.*).

b) l'explication

En soulignant le titre au tableau (Communication non-verbale), on explique que la communication non-verbale comprend les gestes, les mimiques et les autres détails intervenant dans la communication, tels que l'apparence (par ex. notre posture et nos vêtements), l'attitude et même le silence. Avant de continuer l'explication du contenu pédagogique en s'appuyant sur les possibilités de l'exploitation de la communication non-verbale dans l'extrait dramatique donné, on demande aux apprenants de citer les gestes ou mimiques typiquement français, s'ils les connaissent quelques-uns. On les aide en présentant et en expliquant les sept gestes les plus habituels des Français (Doc. 5). C'est à l'enseignant maintenant de jouer comme un acteur devant la classe. Sa consigne serait de tout simplement jouer à ses apprenants un geste particulier en leur permettant à deviner le sens avant de leur servir l'explication. L'explication de l'utilisation de chaque geste est le plus souvent déjà impliquée dans son nom. Aussi, des apprenants sont sollicités à réagir s'il existe un geste pareil dans leur langue de départ.

On présente le premier geste, *Mon œil !* en tirant par index vers le bas la peau sous l'œil. Après avoir laissé la classe à supposer la définition de ce geste, on déclare qu'on l'exécute dans le sens de: 'ce n'est pas du tout vrai' et on le relève, comme chaque autre geste suivant, au tableau. Chez l'expression corporelle *Pile, c'est ça !*, dans le sens 'c'est ça, j'ai compris !', on montre la paume en prolongeant la main et précise son sens qui pourrait être pareil à l'*eureka!*. On dénote la manifestation *J'en ai ras-le bol !* en mettant la main au-dessus de notre tête en coupant l'air brusquement, en le traduisant comme un geste non-verbal pour indiquer qu'on en a assez. Par le geste suivant où on gonfle une joue et l'appuie par index, on

formule qu'on est en train de témoigner une absurdité qu'on prend pour une bêtise ou pour quelque chose de pas vrai. On nommerait ce geste *Je ne crois pas*. Un geste très intéressant *Oh, la barbe !* émet l'ennui. En plaçant la main avec les doigts écartés sur le cou, proche du menton, en les secouant, on peint ce geste. Pour refléter l'envie de partir, on place la paume au-dessus de l'autre en clappant tout à coup. On dénomme ce geste *On part*. Par le geste de toucher le nez avec l'index en prononçant *J'ai du nez.*, on raconte notre expertise sur un sujet donné.

On distribue à la classe l'extrait dramatique en la laissant l'observer d'une façon générale, après quoi des apprenants sont obligés à examiner l'extrait en prenant en considération les spécificités non-verbales. Ces spécificités comprendraient leurs propositions sur une intervention concrète d'un acte *corporel*, c'est-à-dire de la communication non-verbale dans l'extrait. Plus précisément, on observera quelles énonciations et répliques particulières des personnages de l'extrait peuvent être accompagnées par un geste, posture ou mimique concrètes. Par exemple, on pourrait accompagner l'énonciation de Père Ubu *Je crève de faim.* par le geste d'une main sur le ventre en se courbant un peu. Dans une autre réplique de Père Ubu, *Tiens, j'ai faim.*, il est possible de voir l'occasion pour tendre la main (à cause de *tiens*) vers le personnage auquel on s'adresse. On montrera que dans la mise en scène il ne serait pas naturel d'émettre un énoncé tel que *Je vais mordre dans cet oiseau. (...) Il n'est pas mauvais.* (Père Ubu) tout en restant fixe, en expliquant que le but d'une pièce reste toujours d'être jouée le plus réellement possible. Dans ce sens, dans ce cas particulier il serait juste de jouer à mordre à un oiseau imaginé de notre main. On explique, que c'est ce qu'on attend d'eux pendant la lecture de l'extrait dramatique - de se comporter comme de vrais acteurs ; de pas seulement lire l'extrait mais d'utiliser les opportunités pour mettre en scène la réalité non-verbale de la communication, en ajoutant ainsi un aspect plus profond à leur personnage. Ainsi, le poing levé en signe de révolte pourrait accompagner *De par ma chandelle verte, je te vais arracher les yeux.* Pendant l'exclamation de Mère Ubu *Au secours !* on peut suggérer aux apprenants de lever les mains en l'air. *Ce n'est pas bon, en effet.* de Capitaine Bordure est envisageable de prononcer avec l'accompagnement de l'expression faciale de dégoût tandis que *Tu es bien laide aujourd'hui.* et *Ne l'écoutez pas, il est imbécile.* seraient aussi proposés à évoquer en faisant des sourcils, en dévoilant de cette façon les signes d'impatience et de manque d'égard. Finalement, on peut imaginer Père Ubu qui s'assoit et fait des commentaires sur sa grosseur (*(...) je suis pourtant assez gros. (...) j'enfonçais ma chaise.*) se prenant pour son grand ventre en le frottant gentiment. On présente au tableau ces exemples de l'extrait en

s'efforçant à les caractériser à l'aide du Doc. 4 et 5, mais aussi en s'appuyant sur l'intuition des apprenants qui sont aussi invités à réagir spontanément et à inciter leur imagination par rapport aux points non-verbaux 'communicationnels' dans le texte.

Après avoir expliqué et précisé l'intention didactique, on exige des apprenants à employer les faits discutés- pas seulement lire mais jouer la pièce donnée, selon les rôles distribués à eux par l'enseignant. Ils sont invités à se lever et même à venir devant la classe, pour qu'on puisse mieux observer leur performance.

c) la mémorisation

Pour la mémorisation on utilisera les adjectifs de Doc. 4. que l'on fait soulever au tableau. Vu leur distribution en groupes, des apprenants tirent ces mots coupés et puis jouent leur rôle selon l'attribut tiré alors que les autres doivent découvrir la nature de leur performance dramatique selon leur langage corporel, c'est-à-dire non-verbal. Par exemple, un apprenant destiné à jouer le rôle de Capitaine Bordure peut évoquer les associations sur son attribut tiré *timide* en parlant à voix basse, ne pas regardant ses collègues dans les yeux, se courbant un peu, essayant trop à s'excuser parmi ses répliques, touchant trop souvent son visage ou ses cheveux etc. Il serait obligé donc à dessiner par son corps, ses gestes, mimiques et sa posture, une attitude qui nous dirigerait vers la perception correcte de l'extériorisation d'une émotion supposée. Par cette extériorisation on incite les apprenants à libérer leur expression en FLE pour faire une connaissance plus immédiate de la langue et à sortir du cadre strict et fermé de l'utilisation du FLE dans un environnement scolaire et didactique, en les encourageant à reconnaître la langue par tout leur « je », c'est-à-dire par leur personnalité et par leur corps qui exprime des sentiments adéquats - ne perdant pas de vue, cependant leur motivation.

d) la fixation

La fin ouverte de l'extrait est une bonne occasion pour proposer aux apprenants de le terminer en les dirigeant vers les traits spécifiques soulignés. Les apprenants doivent prendre en considération ces traits pendant la réalisation de leur dialogue fictif. On désigne un contexte

en vue d'aider les apprenants dans la réalisation de ce dialogue. Le contexte envisagerait un personnage qui intervient à la fin de l'extrait étudié. Ce personnage porterait sur un géant qui suscite les réactions différentes chez les personnages déjà existants dans le dialogue précédent (Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure). La consigne donnée aux apprenants consisterait à imaginer et puis à jouer les réactions et les sentiments variés des personnages déjà en jeu. Un geste 'français' peut aussi intervenir dans le dialogue. Dans l'esprit de l'objectif didactique du cours, chaque réaction fictive d'un personnage doit être accompagnée par un réflexe corporel correspondant et convenable. On pourrait proposer la dramatisation suivante :

Mère Ubu (*en faisant les sourcils et en fermant son nez*)
Quel géant répugnant. De plus, il pue !

Père Ubu (*en ouvrant les bras dans le signe de ravissement et d'acceptation paternelle*)
Mais, non, il est beau ! Grand, gros et gras, tout comme moi. Il est fait à mon image ! Mon fils, que tu es beau !

Capitaine Bordure (*d'une voix tremblante et craintive, en bégayant*)
Qui est ça... ? Pourquoi il nous regarde comme ça ? Un monstre ! Il va nous manger... Au secours !

III Évaluation

L'étape suivante de la conduite de la classe serait l'évaluation de leur exploitation, où on peut déjà s'apercevoir très bien de transposition du savoir des apprenants. Pour évaluer l'appropriation de quelques gestes 'français' pris en considération pendant ce cours, des apprenants choisissent un geste particulier qu'ils doivent jouer tandis que les autres ont à le deviner. Enfin, on rappelle quelques caractéristiques générales de la communication non-verbale. On s'accorde sur le fait que la communication non-verbale est plus forte que les mots réguliers, car elle dévoile la vraie nature de notre intention et de nos opinions. De même, il est important pour les apprenants de pouvoir reconnaître les signes non-verbaux afin d'enrichir notre communication en FLE mais globalement aussi et d'être capable de les jouer, spécialement en vue d'améliorer notre compétence linguistique et d'expression en FLE.

LE TABLEAU

la date	
Communication non-verbale	
Je crève de faim. - <i>rude, énergique</i>	
Tiens, j'ai faim. - <i>résolu</i>	
Je vais mordre dans cet oiseau. (...) Il n'est pas mauvais. - <i>résolu, énergique</i>	
De par ma chandelle verte, je vais t'arracher les yeux. - <i>fâché</i>	
Ce n'est pas bon, en effet. - <i>délicat</i>	
Ne l'écoutez pas, il est imbécile. - <i>fâché, impatient</i>	
(...) je suis pourtant assez gros. (...) j'enfonçais ma chaise. - <i>délicat, énergique</i>	
Mon œil ! Pile, c'est ça ! J'en ai ras-le bol ! Je ne crois pas ! Oh, la barbe ! On part ! J'ai du nez !	

Doc. 5

Mon œil ! Pile, c'est ça ! J'en ai ras-le bol ! Je ne crois pas ! Oh, la barbe !
On part ! J'ai du nez !

7.5. Analyse des propositions d'une dramatisation en classe de FLE

Cette analyse s'occupera des quatre plans de leçons, élaborés dans sous-chapitres précédents (7.1. - 7.4.), afin de démontrer dans quelle mesure les segments didactiques choisis ont été employés.

Le premier plan de leçon ayant comme objectif l'appropriation de la gastronomie et du menu français, vise à approcher cet aspect 'culinaire' de la culture française dans le cadre de la langue enseignée. En introduisant un menu typiquement français, avec quelques spécialités françaises, on attire l'attention des apprenants sur ce domaine de la civilisation de la langue étrangère (Cuq, Gruca), en leur proposant de formuler leurs habitudes et goûts alimentaires ainsi que de discuter concernant les points différents entre la culture étudiée et leur culture de départ. À travers les propositions d'un menu français présent dans le texte, on cherche aussi à engager l'apprenant à prendre conscience des spécificités sonores de FLE (l'intonation, la prononciation) ainsi que de l'importance de l'attitude et de la posture pendant l'interprétation d'une œuvre théâtrale, pour interpréter un texte dramatique d'une façon plus authentique.

Par la deuxième proposition de dramatisation, on essaye de faire découvrir aux apprenants l'humour spécifique illustré dans l'extrait dramatique, que l'on peut catégoriser comme 'grotesque' et qui porte des traces du carnavalesque (Béhar). En leur permettant de donner leurs propres associations sur 'comique', à l'aide des idées ludiques on dirige les apprenants vers l'articulation du genre de l'humour exposé dans ce plan de leçon. On est prêt aussi à toucher le phénomène du théâtre de l'absurde, un genre dramatique qui présente par excellence l'humour noir et grotesque, qui s'impose comme objectif didactique dans ce cas-là. Là, comme chez toutes les quatre propositions de dramatisation, on ne néglige pas l'authenticité de la performance dramatique qui consiste à mieux maîtriser les niveaux décisifs de la langue : prononciation, intonation, diction, ton, débit, gestes, mimiques, corps, regard, posture, etc.

Lors de la proposition de dramatisation n°3 on envisage l'appropriation du côté affectif (Kiyitsioglou-Vlachou) de l'expression vocale et orale, qui engage les interjections et les exclamations comme des énoncés dynamiques, spontanés et émotionnels surgissant souvent lors d'une interaction (spécialement lors d'une interaction familière). De cette façon on sensibilise les apprenants aux variations vocales de la langue étudiée et les encourage à

apprécier davantage cette sorte de performance pendant une dramatisation. Cette sorte de réalisation facilite la pénétration dans le domaine vocal et imaginaire de l'interaction et de l'interprétation du texte dramatique.

Le quatrième plan de la leçon expose la communication non-verbale comme son but didactique. Grâce au recours à cette dimension de la communication on ne coupe pas une réalité langagière qui occupe un individu dans son intégrité (Dufeu), ce qui est motivant pour l'appropriation et l'utilisation du FLE. On fait découvrir aux apprenants la nécessité, et en fait l'inclination naturelle et spontanée, de l'utilisation de notre corps lors de la formulation et de la transformation de nos idées, adressées à un interlocuteur. On démontre donc que la communication non-verbale est indispensable et inséparable du processus d'expression de nos opinions et sentiments - donc, en cours d'une interaction de n'importe quelle sorte. En étudiant le côté non-verbal de la communication, on amènerait des apprenants à « naturaliser » (Pradas) leur interaction en FLE et à dynamiser leur expression en incluant tous les segments de la communication ainsi qu'en mettant en relief et dévoilant les particularités non-verbales de la langue étudiée spécifique.

À travers la proposition d'une mise en jeu (selon rôles) d'*Ubu Roi* comme un texte de théâtre, présente dans chaque proposition de la dramatisation citée ici, on permet à l'apprenant de découvrir le fonctionnement du FLE à tous ces niveaux et on éveille de cette manière sa curiosité par rapport à la langue étudiée. De même, on exige par là son implication personnelle (Galani). Comme toutes nos propositions de dramatisation concernent le domaine culturel de la langue enseignée (gastronomie, humour, interjections et exclamations, signes non-verbales), on va dire qu'on a reconnu dans ce segment spécifique une exploitation didactique très efficace en classe de FLE. On a choisi le domaine de la culture et de la civilisation française comme une véritable opportunité pour des apprenants de connaître la langue dans sa « réalité concrète » (Benamou, 1971 : p. 100). De cette manière, on les amène à construire pas seulement une compétence culturelle mais aussi une compétence de communication (Serghini : 2011) et on donne d'authenticité au processus d'acquisition de la langue étrangère. Par les démarches didactiques soigneusement choisies pour mettre plus efficacement en œuvre l'exploitation dramatique en classe de FLE et par les activités ludiques présentées dans les propositions de dramatisation, on libère l'expression des apprenants et on les pousse à explorer pas seulement de nouvelles connaissances acquises en cours, mais aussi leur imagination et intuition langagière, tout en les engageant parallèlement dans le domaine de la grammaire, du vocabulaire et de l'utilisation concrète de la langue. La dramatisation

représente donc un vaste champ pour explorer la langue étrangère et une occasion pour un travail didactique concret et dynamique.

8. Conclusion

Grâce à la possibilité de dramatisation dans une conduite pédagogique de la classe de FLE, on évite à couper une réalité langagière qui occupe un individu dans son intégrité, ce qui est motivant pour une appropriation plus profonde et pour une utilisation plus immédiate du FLE. On élargit les possibilités d'exploitation d'une langue en offrant aux apprenants l'occasion d'apercevoir la langue à tous les niveaux (voix, intonation, lexique, grammaire, culture, côté non-verbal). Parallèlement, on les amène à approfondir la connaissance de la langue et à se sentir plus motivés dans le domaine de la maîtrise de la langue et plus encouragés à l'employer dans des situations concrètes. Enfin, on réfléchit sur la langue et sur sa facette particulière, interactive et dynamique en intensifiant ainsi envie de la faire 'vivre' et de participer à ses réalisations variées. Justement ces différents usages de la langue rencontrent leur 'source' de l'exploitation didactique dans un drame.

Le texte de théâtre renvoie directement les étudiants pas seulement à identifier l'utilisation correcte de la langue, mais aussi à agir avec la langue dans sa réalité authentique. De cette façon on supprime les barrières entre la langue comme une substance étrangère et entre les étudiants, qui ne seraient plus mal à l'aise, mais se sentiraient encouragés à l'utiliser pour s'exprimer. Comme les personnages dans un drame sont ceux qui, à la différence d'un roman, racontent une histoire et parlent au lecteur, un étudiant ne voit pas d'autre moyen que de s'identifier à ces personnages 'directs' et de communiquer directement sa propre attitude et son opinion. La dynamique d'un jeu dramatique ne fait pas seulement référence à une interaction spécifique entre un texte dramatique de base et les étudiants qui sont en train de le travailler dans une situation didactique. On est en présence ici d'une forte dynamique en termes du fonctionnement de la langue à ses différents niveaux. Pour cela, nous tenions à souligner les plans de leçon proposées qui englobent essentiellement les différents pôles de l'utilisation pédagogique de la langue, comme une culture de la langue (la gastronomie, l'humour, le théâtre), les gestes (le corps du côté non-verbal) et l'intonation (l'utilisation affective de la voix), qui ont réussi à démontrer les méthodes d'enseignement efficaces de traitement des objectifs didactiques spécifiques. Pendant l'apprentissage du FLE il est important de stimuler toutes les substances qui entrent en corrélation entre l'apprenant et la langue lors d'une situation de communication réelle où il est permis à un individu de s'engager spontanément et entièrement (y inclut son rationnel et son émotionnel) dans une interaction sur un contexte donné. De cette manière, il s'implique dans une situation concrète, avec ses participants particuliers et il influence la formation de sa pensée et de sa personnalité.

La tâche des enseignants de FLE est d'établir dans une classe de FLE des conditions semblables à cette expérience de la communication immédiate et authentique, en vue de construire un lien plus fort entre l'apprenant et le processus de l'acquisition du FLE. De plus, par le moyen didactique sous forme de dramatisation, on engage toute la classe à une interaction et on évite la passivité des apprenants.

Dans ce sens, l'utilisation d'un texte théâtral en classe de FLE devrait être encouragée comme un outil pédagogique puissant dans la détection, la compréhension, et enfin dans l'utilisation de la langue. Dans un sens plus large, s'exprimer soi-même (son attitude, ses préférences, ses commentaires, ses critiques, ses propositions) représente pour Maslow, un psychologue américain, le but ultime de l'être humain, défini comme « besoin de s'accomplir », c'est-à-dire de *s'auto-actualiser*. Dans ce cadre, le but ultime de l'utilisation de la langue devrait être l'expression de soi-même. Comme déjà souligné, grâce à l'emploi des énoncés directs et affectifs des personnages présents dans un texte dramatique, un apprenant se sent invité à transférer de la même manière, c'est-à-dire directement, ses idées qui font partie de sa personnalité. Il se sent donc capable d'employer sa personnalité dans le processus de l'utilisation de la langue, ce qui est aussi important au niveau de la motivation par rapport au FLE. Un texte dramatique reste un moyen dynamique pour mieux connaître les règles de fonctionnement et de structuration de la langue et pour préparer plus efficacement l'apprenant à une démonstration de l'emploi interactif et direct de la langue dans diverses situations authentiques.

Le genre dramatique ne cesse pas d'attirer l'attention des enseignants qui voient dans ce moyen didactique un fondement « théorique et pratique pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (Ruiz Álvarez et alii, 1998 cité par Pradas, 2003 : p. 2). Il reste considéré comme « un document authentique déjà adapté à l'utilisation en classe et suffisamment stimulant pour les apprenants »¹⁰.

Références bibliographiques

¹⁰Šotra-Katunarić, 2010 : p. 125.

ADAM, Jean-Michel. 1991. *Langue et littérature*. Paris : Hachette.

AL ZOU'BI, Mohammad. 2010. «Le Théâtre de l'Absurde ou 'Le Nouveau Théâtre'». dans *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*. Vol II, No.1., pp. 91- 102. URL : http://journals.yu.edu.jo/jjml/Issues/Vo2No1_2010PDF/5.pdf Date d'accès : le 3 décembre 2015.

ARVIDSON, Paula. 2011. «En attendant Godot – une étude sur les conditions humaines dans le théâtre de l'absurde». Thèse. Université de Halmstad : Suède. URL : <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:536859/FULLTEXT01.pdf> Date d'accès : le 19 novembre 2015.

BÉHAR, Henri. 1967. *Étude sur le théâtre dada et surréaliste*. Paris : Éditions Gallimard.

BROCKETT, Oscar G. ; HILDY, Franklin J. 2003. *History of the theatre*. Boston : Allyn and Bacon.

BENAMOU, Michel. 1971. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Librairies Hachette et Larousse : B.E.L.C.

BESSE, Henri. 1993. «Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère». *Ici et là*, n° 20, pp. 51-55.

BRATKO, Denis. 2002. *Psihologija*. Zagreb : Profil.

CARADEC, François. 1974. *À la recherche d'Alfred Jarry*. 1974. Paris : Editions Seghers.

CARÉ, Jean-Marc. 1983. «Jeux drôles ou drôles de jeux». *Français dans le monde*, n° 2, pp. 38- 42.

CARÉ, Jean-Marc ; DEBYSER, Francis. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Hachette : Larousse : Collection le français dans le monde : B.E.L.C.

CARROUGES, Michel. 1967. *André Breton et les données fondamentales du surréalisme*. NRF : Gallimard.

CHIRIȚA, Mariana. 2011. «La valorisation du texte littéraire dramatique dans la didactique du FLE». *DOCT-US*, an III, n° 2, pp. 56- 61. URL : <http://doct-us.usv.ro/article/view/189/130> Date d'accès : le 9 janvier 2016.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Editions Didier.

CUQ, Jean- Pierre; GRUCA, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

DEBYSER, Francis. 1996-1997. *Les jeux de rôles*. Unil.

DUFEU, Bernard. 1983. «Qu'est-ce que le jeu de rôle ?». *Français dans le monde*, n° 176, pp. 30- 37.

DUFEU, Bernard. 1983. «Jeu de rôle : Repères pour une pratique», *Français dans le monde*, n° 176, pp. 43- 44.

ESSLIN, Martin. 2001. *The Theatre of the Absurd*. New York : Vintage Books, A Division of Random House, Inc.

FARINA-GRAVANIS, Lucile. 2009. «Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04-05 juin 2009, pp. 201- 217.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 20 janvier 2016.

FRÉRIIS, George. 2009. «Enrichir le français en enseignant ses littératures». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 49- 61.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 15 janvier 2016.

GALANI, Maria-Eleftheria. 2009. «Privilégier le texte littéraire en classe de FLE». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 261- 273.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 12 janvier 2016.

GOULA-MITACOU, Polyxeni. 2009. «L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 79- 87.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 22 janvier 2016.

GRUCA, Isabelle. 2009. «Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 165- 187.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 24 janvier 2016.

HEPPELMANN, Eva. 2011. «L'expression de l'absurde chez Ionesco : du texte écrit à la représentation». Thèse. Université de Maryland, College Park : États-Unis.URL : <https://www.ladissertation.com/Litt%C3%A9rature/Litt%C3%A9rature/Eug%C3%A8ne-Ionesco-103546.html> Date d'accès : le 30 janvier 2016.

IONESCO, Eugène. 1966. *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.

JAKOBSON, Roman. 1960. «Linguistics and Poetics.» Dans *Style in Language*. SEBEOK, Thomas (dir.). Cambridge, MA : MIT Press, pp. 350-377.

JAKOBSON, Roman ; HALLE, Morris ; CHOMSKY, Noam ; FAYE, Jean Pierre ; ROUBAUD, Jacques ; RONAT, Mitsou. 1972. *Hypothèses : trois entretiens et trois études sur la linguistique et la poétique*. Paris : Editions Seghers / Laffont.

JARRY, Alfred. 1958. *Ubu roi : drame en cinq actes*. Paris : Fasquelle.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 2002. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin

KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Rinetta. 2009. «Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 187- 201.URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 28 janvier 2016.

LERÈDE, Jean. 1980. «La suggéstopédie de Lozanov, une révolution dans l'enseignement?». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 6, n°1, p. 137-141. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/900273ar> Date d'accès : le 05 février 2016.

MAGALHAES DOS REIS, Maria da Glória. 2008. «Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE». *Synergies Espagne* n° 1, pp. 153-162. URL : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/magalhaes.pdf> Date d'accès : le 19 février 2016.

MALEY, Alan ; DUFF, Alan. 1978. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge : University Press.

MARGANTIN, Laurent.«Ubu roi, Alfred Jarry contre la puissance grotesque du monde», Dans *Œuvres ouvertes*. URL : <http://oeuvresouvertes.net/spip.php?article1121> Date d'accès : le 16 février 2016.

PAYET, Adrien. 2010. *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.

PEYTARD, Jean ; BERTRAND, D. ; BESSE, H. ; BOURGAIN, D. ; COSTE, D. ; PAPO, E. ; PELFRÊNE, A. ; PORCHER, L. ; SCTRICK, R. 1982. *Littérature et classe de langue français langue étrangère*. Paris : Hatier- Crédif.

PLESTER, Barbara. 2015. *The complexity of workplace humour. Laughter, jokes and the dark side of humour*. Springer International Publishing Switzerland. URL : <https://books.google.hr/books?id=7PbuCgAAQBAJ&pg=PA148&lpg=PA148&dq=PLESTER,+Barbara.+2015.+The+complexity+of+workplace+humour.+Laughter,+jokes+and+the+dark+side+of+humour&source=bl&ots=-6e6XnWOps&sig=nnmfh7E-xbkqjFwagqQVQFvLIOk&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiJrs6RiJHPAhUHPRQKHWT-CssQ6AEIKzAC#v=onepage&q=PLESTER%2C%20Barbara.%202015.%20The%20complexity%20of%20workplace%20humour.%20Laughter%2C%20jokes%20and%20the%20dark%20side%20of%20humour&f=false> Date d'accès : le 27 février 2016.

PRADAS, Ramon García. 2003. «Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement de FLE à l'université : un défi linguistique et interculturelle». Dans *VII Simposio Internacional de la*

SEDLL¹¹. Facultad de Educación, Badajoz, 03- 05 décembre, 2003. URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 07 décembre 2016.

PROSCOLLI, Argyro. 2009. «La littérature dans les manuels de FLE». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 129- 165. URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 12 janvier 2016.

PUREN, Christian.1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan - Clé International. PDF : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.../puren_histoire_methodologies.pdf Date d'accès : le 27 novembre 2015.

REY Alain. 2011. *Le Robert pratique*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

SABLJAK, Tomislav. 1971. *Teatar XX. Stoljeća*. Split- Zagreb : Matica Hrvatska.

SERGHINI, Jaouad. 2011. «Pour une approche interculturelle du texte littéraire à travers les textes des écrivains maghrébins et subsahariens de la nouvelle génération». Dans *Culture et littérature aux Suds, productions littéraires et artistiques et didactiques du français*. Rabat-Kénitra (Maroc), 31 octobre- 02 novembre 2011. URL : <http://www.lcd.auf.org/IMG/pdf/SERGHINI.pdf> Date d'accès : le 02 février 2016.

ŠOTRA-KATUNARIĆ, Tatjana. 2010. «Didactisation de l'espace verbal chez Ionesco». Dans *Expériences d'enseignement / apprentissage du français*. PAVELIN LEŠIĆ, Bogdanka (dir.). 1^{er} colloque francophone international de l'Université de Zagreb, 02-04 décembre 2010, pp. - 119-125.

UNGUREANU, Victoria; GHEORGHITĂ Liliana. 2014. *Interprétation et traduction du texte littéraire français*. Cours universitaire. URL : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/761/1/COURS_UNIVERSITAIRE_Interpretation_et_traduction_du_texte_francais.pdf Date d'accès : le 15 novembre 2015.

VIRMAUX, Alain. 1970. *Antonin Artaud et le théâtre*. Paris : Éditions Seghers.

VIRMAUX, Odette. 1975. *Analyse critique : Le théâtre et son double Antonin Artaud*, Paris : Hatier.

VOULGARIDIS, Constantin. 2009. «Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture». Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes, Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises, 04- 05 juin 2009, pp. 291- 305. URL : http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf Date d'accès : le 12 février 2016.

¹¹ Sociedad Española de didáctica de la lengua y la literatura.

WELLWARTH, George. 1971. *The Theater of Protest and Paradox*(*Developments in the Avant- Garde Drama*). New York : University Press.

ANNEXE 1

JARRY, Alfred. 1958. *Ubu roi : drame en cinq actes*. Fasquelle. (Acte 1, scène II – IV)

SCÈNE III

Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure et ses partisans.

Mère Ubu

Bonjour, messieurs, nous vous attendons avec impatience. Asseyez- vous.

Capitaine Bordure

Bonjour, madame. Mais ou est donc le Père Ubu ?

Acte I, scène III

Père Ubu

Me voilà ! me voilà ! Sapristi, de par ma chandelle verte, je suis pourtant assez gros.

Capitaine Bordure

Bonjour, Père Ubu. Asseyez-vous, mes hommes. (*Ils s'asseyent tous.*)

Père Ubu

Ouf, un peu plus, j'enfonçais ma chaise.

Capitaine Bordure

Eh ! Mère Ubu ! que nous donnez- vous de bon aujourd'hui ?

Mère Ubu

Voici le menu.

Père Ubu

Oh ! ceci m'intéresse.

Mère Ubu

Soupe polonaise, côtes de rastron, veau, poulet, pâté de chien, croupions de dinde, charlotte russe...

Père Ubu

Eh ! en voilà assez, je suppose. Y en a-t-il encore ?

Mère Ubu, *continuant*.

Bombe, salade, fruits, dessert, bouilli, topinambours, choux-fleurs (...).

Père Ubu

Eh ! me crois-tu empereur d'Orient pour faire de telles dépenses ?

Mère Ubu

Ne l'écoutez pas, il est imbécile.

Père Ubu

Ah ! je vais aiguïser mes dents contre vos mollets.

Mère Ubu

Dîne plutôt, Père Ubu. Voilà de la polonaise.

Père Ubu

Bougre, que c'est mauvais.

Capitaine Bordure
Ce n'est pas bon, en effet.

(...)

Mère Ubu
Messieurs, nous allons goûter du veau.

Capitaine Bordure
Il est très bon, j'ai fini.

Mère Ubu
Aux croupions, maintenant.

(...)

Père Ubu
Mère Ubu, passe-moi les côtelettes de rastron, que je serve.

(...)

SCÈNE IV

Père Ubu, Mère Ubu, Capitaine Bordure.

Père Ubu Eh bien, capitaine, avez-vous bien dîné ?

Alfred Jarry, *Ubu roi : drame en cinq actes*. Fasquelle, 1958.

5. LES RAISONS DE LA GUERRE

a) Lisez cette scène de la pièce de Jean Giraudoux « La guerre de Troie n'aura pas lieu ».

Quelles sont, d'après Ulysse, les véritables causes de la guerre ? Donnez votre opinion sur ces idées. Recherchez les différentes causes possibles des guerres. Quelles sont celles qui sont déterminantes ?

b) Giraudoux a écrit cette pièce en 1935. Pourquoi peut-on dire qu'elle reflète le climat de l'époque ?

c) Trouvez des adjectifs qui caractérisent cette scène et justifiez-les.

Exemple : Cette scène est belle par l'évocation du paysage où se déroule la rencontre et de l'atmosphère d'harmonie qui règne entre les deux peuples. Elle est poignante...

LES CAUSES D'UNE GUERRE

La scène se déroule dans l'Antiquité. Les Grecs, furieux que Pâris (frère du Troyen Hector) ait enlevé Hélène (femme du Grec Ménélas), sont prêts à venir la reprendre par la force. La guerre aura-t-elle lieu ou pas ? Les chefs des deux armées se rencontrent dans une ultime tentative de réconciliation.

HECTOR

Nos peuples nous ont délégués tous deux ici pour la conjurer. Notre seule réunion signifie que rien n'est perdu...

ULYSSE

Vous êtes jeune, Hector !... À la veille de toute guerre, il est courant que deux chefs des peuples en conflit se rencontrent seuls dans quelque innocent village, sur la terrasse au bord d'un lac, dans l'angle d'un jardin. Et ils conviennent que la guerre est le pire fléau du monde, et tous deux, à suivre du regard ces reflets et ces rides sur les eaux, à recevoir sur l'épaule ces pétales de magnolias, ils sont pacifistes, modestes, loyaux. Et ils s'étudient. Ils se regardent. Et tiédés par le soleil, attendris par un vin clair¹, ils ne trouvent dans le visage d'en face aucun trait qui justifie la haine, aucun trait qui n'appelle l'amour humain, et rien d'incompatible non plus dans leurs langages, dans leur façon de se gratter le nez ou de boire. Et ils sont vraiment comblés² de paix, de désirs de paix. Et ils se quittent en se serrant les mains, en se sentant des frères. Et ils se retournent de leur calèche³ pour se sourire... Et le lendemain pourtant éclate la guerre [...].

HECTOR

Et nous sommes prêts pour la guerre grecque ?

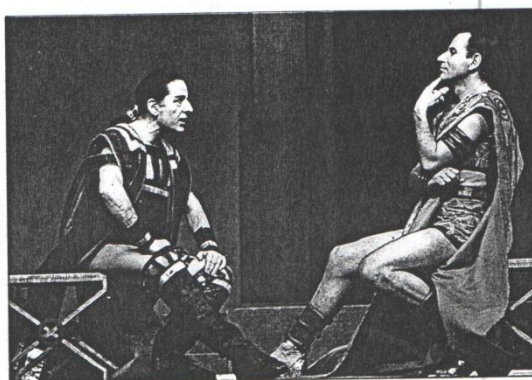
ULYSSE

À un point incroyable. Comme la nature munit les insectes dont elle prévoit la lutte, de faiblesses et d'armes qui se correspondent, à distance, sans que nous nous connaissions, sans que nous nous doutions, nous nous sommes élevés tous deux au niveau de notre guerre. Tout correspond de nos armes et de nos habitudes comme des roues à pignon⁴. Et le regard de vos femmes, et le teint de vos filles sont les seuls qui ne suscitent en nous ni la brutalité ni le désir mais cette angoisse du cœur et de la joie qui est l'horizon de la guerre. Frontons et leurs soutaches⁵ d'ombre et de feu, hennissements des chevaux, péplums disparaissent

sant à l'angle d'une colonnade, le sort a tout passé chez vous, à cette couleur d'orage qui m'impose pour la première fois le relief de l'avenir. Il n'y a rien à faire. Vous êtes dans la lumière de la guerre grecque.

HECTOR

Et c'est ce que pensent aussi les Grecs ?



ULYSSE

Ce qu'ils pensent n'est pas plus rassurant. Les autres Grecs pensent que Troie est riche, ses entrepôts magnifiques, sa banlieue fertile. Ils pensent qu'ils sont à l'étroit sur du roc. L'or de vos temples, celui de vos blés et de votre colza, ont fait à chacun de nos navires, de nos promontoires, un signe qu'il n'oublie pas. Il n'est pas très prudent d'avoir des dieux et des légumes trop dorés.

Jean GIRAUDOUX, *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Grasset, 1935.

1. vin léger et peu coloré. 2. (ici) rempli de... 3. voiture à cheval. 4. roues dentées dont l'une entraîne le mouvement de l'autre. 5. ornement en relief sur le fronton des bâtiments.

SCÈNE I

Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglais, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. À côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.

Mme SMITH

Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicer du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicer d'en face, elle est même meilleure que l'huile de l'épicer du bas de la côte. Mais je ne veux pas dire que leur huile à eux soit mauvaise.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Pourtant, c'est toujours l'huile de l'épicer du coin qui est la meilleure...

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Mary a bien cuit les pommes de terre, cette fois-ci. La dernière fois elle ne les avait pas bien fait cuire. Je ne les aime que lorsqu'elles sont bien cuites.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Le poisson était frais. Je m'en suis léché les babines. J'en ai pris deux fois. Non, trois fois. Ça me fait aller aux cabinets. Toi aussi tu en as pris trois fois. Cependant la troisième fois, tu en as pris moins que les deux premières fois, tandis que moi j'en ai pris beaucoup plus. J'ai mieux mangé que toi, ce soir. Comment ça se fait ? D'habitude, c'est toi qui manges le plus. Ce n'est pas l'appétit qui te manque.

M. SMITH, *fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Cependant, la soupe était peut-être un peu trop salée. Elle avait plus de sel que toi. Ah, ah, ah. Elle avait aussi trop de poireaux et pas assez d'oignons. Je regrette de ne pas avoir conseillé à Mary d'y ajouter un peu d'anis étoilé. La prochaine fois, je saurai m'y prendre.

M. SMITH, *continuant sa lecture, fait claquer sa langue.*

Mme SMITH

Notre petit garçon aurait bien voulu boire de la bière, il aimerait s'en mettre plein la lampe, il te ressemble. Tu as vu à table, comme il visait la bouteille ? Mais moi, j'ai versé dans son verre de l'eau de la carafe. Il avait soif et il l'a bu. Hélène me ressemble : elle est bonne ménagère, économe, joue du piano. Elle ne demande jamais à boire de la bière anglaise. C'est comme notre petite fille qui ne boit que du lait et ne mange que de la bouillie. Ça se voit qu'elle n'a que deux ans. Elle s'appelle Peggy.

Eugène IONESCO, *La Cantatrice chauve*, 1954.

COMPREHENSION
ÉCRITE

1. Présentez les personnages.
2. Quels sont les éléments descriptifs fournis par l'auteur ? Qu'en pensez-vous ?
3. Est-ce une situation tirée de la vie quotidienne ? Reconnaissez-vous quelqu'un ?
4. À votre avis, pourquoi M. Smith claque-t-il la langue.
5. Choisissez deux adjectifs pour qualifier cette scène : comique - absurde - réaliste - tragique.
6. Qu'est-ce qui vous fait rire ou sourire dans cette scène ? Pourquoi ?

VOCABULAIRE

7. Relevez les mots qui se rapportent à la comparaison ou à l'appréciation.

8. Reformulez les énoncés suivants :
 - a. se lécher les babines (l. 40)
 - b. aller aux cabinets (l. 42)
 - c. comment ça se fait ? (l. 45)
 - d. s'en mettre plein la lampe (l. 59)

INTONATION

9. Jouez cette scène.

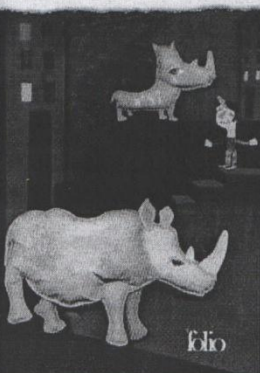
PRODUCTIONS
ÉCRITE ET ORALE

10. Imaginez les pensées de M. Smith pendant le monologue de sa femme. Écrivez-les et jouez-les.
11. À votre tour, écrivez, dans le style de Ionesco, une courte scène en relation avec un autre moment de la vie quotidienne et jouez-la devant la classe.

D4

JE M'INFORME

Eugène Ionesco Rhinocéros



Résumé

La soudaine apparition d'un rhinocéros dans une petite ville tranquille provoque la stupeur et occupe quelque temps la conversation des passants. Peu à peu, tous les habitants de cette petite ville se métamorphosent en rhinocéros. Un seul habitant, un marginal qui refuse le conformisme, décide de ne pas « capituler » et n'est pas atteint.

Thème

La pièce, écrite en 1958 en souvenir de la montée du nazisme dans les années 30, vise à dénoncer la contagion des idéologies et la démission de la raison qui transforme les individus en robots (selon Ionesco lui-même). Eugène Ionesco, né en Roumanie en 1912 d'un père roumain et d'une mère française, a résisté désespérément aux progrès du fascisme dans son pays ; il s'est fixé définitivement en France en 1940.

BOTARD

Des histoires, des histoires à dormir debout.

DAISY

Je l'ai vu, j'ai vu le rhinocéros !

DUDARD

C'est écrit sur le journal, c'est clair, vous ne pouvez pas le nier.

BOTARD (*de l'air du plus profond mépris*)

Pffff!

DUDARD

C'est écrit, puisque c'est écrit ; tenez, à la rubrique des chats écrasés¹ ! Lisez donc la nouvelle, monsieur le Chef !

MONSIEUR PAPILLON

« Hier, dimanche, dans notre ville, sur la place de l'Église, à l'heure de l'apéritif, un chat a été foulé aux pieds par un pachyderme². »

DAISY

Ce n'était pas exactement sur la place de l'Église !

MONSIEUR PAPILLON

C'est tout. On ne donne pas d'autres détails.

BOTARD

Pffff!

DUDARD

Cela suffit, c'est clair.

BOTARD

Je ne crois pas les journalistes. Les journalistes sont tous des menteurs, je sais à quoi m'en tenir. Je ne crois que ce que je vois, de mes propres yeux. En tant qu'ancien instituteur, j'aime la chose précise, scientifiquement prouvée, je suis un esprit méthodique, exact.

DUDARD

Que vient faire ici l'esprit méthodique ?

DAISY (*à Botard*)

Je trouve, Monsieur Botard, que la nouvelle est très précise.

BOTARD

Vous appelez cela de la précision ? Voyons. De quel pachyderme s'agit-il ? Qu'est-ce que le rédacteur de la rubrique des chats écrasés entend-il par un pachyderme ? Il ne nous le dit pas. Et qu'entend-il par chat ?

DUDARD

Tout le monde sait ce qu'est un chat.

BOTARD

Est-ce d'un chat, ou est-ce d'une chatte qu'il s'agit ? Et de quelle couleur ? De quelle race ? Je ne suis pas raciste, je suis même antiraciste.

MONSIEUR PAPILLON

Voyons Monsieur Botard, il ne s'agit pas de cela. Que vient faire ici le racisme ?

[...]

DAISY

Puisqu'on vous dit que personne n'est raciste. Vous déplacez la question, il s'agit tout simplement d'un chat écrasé par un pachyderme : un rhinocéros en l'occurrence³.

BOTARD

Je ne suis pas du Midi⁴, moi. Les Méridionaux ont tout d'imagination. C'était peut-être tout simplement une souris écrasée par une souris. On en fait une montagne⁵.

MONSIEUR PAPILLON (*à Dudard*)

Essayons donc de mettre les choses au point.

Eugène Ionesco, *Rhinocéros*, Acte II, tableau I, Ed. Gallimard

“Trop d'info tue l'info.”

“La liberté d'informer est la première des libertés.”

“Tout citoyen peut écrire et imprimer librement.”

Déclaration des droits de l'homme

1

Lisez cet extrait et indiquez :

1. Le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre et le genre littéraire.
2. Le sujet de conversation entre les quatre personnages.

2

Relisez l'extrait et répondez.

1. Quel personnage a totalement confiance en la presse ?
2. Quel personnage n'a pas du tout confiance en la presse ? Sur quoi demande-t-il des précisions ?
3. Oui, parmi les personnages, a vraiment vu quelque chose et quoi ?

3

Imaginez le témoignage de Daisy.

Rédigez-le en vous aidant des questions : où ? quoi ? quand ? comment ?



Les mots pour... Parler de la presse écrite

Je (ne) fais (pas) confiance à la presse.

Les journalistes ? Je n'ai pas confiance en eux.

Je me méfie de certains journaux.

Je lis la presse tous les jours, régulièrement, occasionnellement, rarement.

Je suis abonné(e) à un quotidien et à un magazine.

J'achète mon journal en kiosque.

Je lis le journal de A à Z.

Je parcours } le journal.

Je feuillette }

Je jette un coup d'œil sur la une, les titres, les photos, le sommaire...

Je suis sélectif(ve), je ne lis que les rubriques qui m'intéressent (sport, économie, politique, culture...).

Je suis éclectique, je m'intéresse à tout.

J'évite

Je dévore } la presse people, la presse à scandale.

1 des histoires à dormir debout :

des histoires incroyables

2 la rubrique des chats écrasés :

la rubrique des faits divers

3 pachyderme : animal qui a la peau épaisse, comme un éléphant

4 en l'occurrence : dans ce cas précis

5 du Midi : du Sud-Est de la France. Les gens du Midi ont la réputation d'exagérer, notamment dans la région de Marseille

6 en faire une montagne : exagérer un problème

ego QUESTIONNAIRE

VOUS ET LA PRESSE ÉCRITE

- Lisez-vous le journal tous les jours ? Êtes-vous fidèle à un journal ?
- Les Français achètent leurs journaux au kiosque ou dans une maison de la presse. Très peu sont abonnés ou les reçoivent à domicile. Et vous ?
- Quand lisez-vous la presse ? À quel moment de la journée, de la semaine... ?
- Quel est votre endroit préféré pour lire le journal ? Chez vous, au café, dans les transports en commun, au bureau...
- Lisez-vous votre journal de A à Z ou sélectionnez-vous les rubriques qui vous intéressent ?
- Faites-vous des commentaires à voix haute en lisant ?
- Découpez-vous parfois des articles que vous conservez ? Sur quels sujets ?
- Est-ce qu'il y a des types de journaux que vous ne lisez jamais ?
- Quels sujets d'actualité vous ont particulièrement intéressé(e) cette semaine ?
- Croyez-vous ce qu'on dit dans la presse ? Argumentez.
- Aimerez-vous être journaliste ? Expliquez votre réponse.
- Préférez-vous d'autres moyens d'information que la presse écrite ? Lesquels ? Pourquoi ?

61

soixante et un
Dossier 4